

# **A gestão de conflitos no Jardim de Infância**

Vânia Alexandra Gertrudes Guerreiro

Beja, 22 de julho de 2015

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**Escola Superior de Educação**

**Mestrado na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico**

## **A gestão de conflitos no Jardim de Infância**

**Estudo a apresentar no Relatório Final**

**Elaborado por Vânia Alexandra Gertrudes Guerreiro**

**Orientado pela Mestre/Especialista Maria do Céu Lopes da Silva André**

**Beja, 22 de julho de 2015**

## **Resumo**

O presente relatório, desenvolvido com vista à obtenção do grau de Mestre na Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recaiu sobre a gestão de conflitos em contexto de Jardim de Infância. Ao longo destes meses houve sempre a intenção de identificar os principais fatores que, na ótica de vários autores da área da Educação, aos quais recorri para corroborar o meu estudo, estão subjacentes à emergência de situações de conflito no Jardim de Infância. A importância atribuída a este tema encontra a sua fundamentação não só na frequência com que estas situações acontecem, mas também na desestabilização que criam ao grupo, afetando o seu ritmo de aprendizagens e o clima relacional. O objetivo deste estudo é, por isso, encontrar algumas estratégias para prevenir as situações desencadeadoras destes conflitos, a fim de os minimizar e promover o melhor ambiente para que a criança cresça e se desenvolva.

Palavras-chave: conflitos; Jardim de Infância; estratégias.

## **Abstract**

This report, developed for the degree of Master in Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fell on conflict management in the kindergarten. Throughout these months it was always my intention to identify the main factors that, in the view of several authors of the Education area - in whom I supported my study - explains these struggles. I gave importance to this issue not only based on the frequency with I attended these situations, placing them among the most recurring events in the daily life on kindergarten, but also because they destabilize the group, affecting their learning rhythm. Because of that, the main goal of this study is to find some strategies, healthy and accurate, to avoid these situations in order to minimize them and promote the best environment for the child to grow up and develop.

Keywords: conflict; Kindergarten; strategies.

## **Siglas e abreviaturas**

### **Siglas:**

- **MEM** - Movimento da Escola Moderna
- **OCEPE** - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- **FPC** - Filosofia Para Crianças

### **Abreviaturas:**

- **I-a** - Investigação Ação

## Agradecimentos

Este relatório final representa o culminar de mais de cinco anos de entrega e dedicação a este curso, marcados por muito esforço e sacrifícios. Este trabalho é dedicado às pessoas mais importantes da minha vida. Uma delas foi alguém que esteve sempre comigo, a dar-me força e fé e que nunca me deixou cair, por mais vezes que eu tenha tropeçado: o meu namorado - Pedro Simão! A outra é aquela que eu sei que mais orgulhosa ficaria com a minha conclusão de curso, que tanto desejava este momento e a quem, infelizmente, não fui a tempo de dar essa alegria quando ainda estava entre nós: a minha avó - Natividade da Encarnação! A eles, muito, muito obrigada! Pelo amor, paciência, carinho...

Agradeço, também, à minha orientadora - a Mestre/Especialista Maria do Céu Lopes da Silva André, pela paciência, disponibilidade e compreensão! O meu muito obrigada, igualmente, às Educadoras que se dispuseram a participar no Estudo e a partilhar um pouco da sua experiência comigo: a Educadora Fátima Gião e a Educadora Cristina Arvanas!

## Índice Geral

Índice Geral .....	VI
Índice de Tabelas .....	VII
Introdução .....	8
Capítulo I - Enquadramento Teórico .....	11
1. <i>A Inteligência Emocional</i> .....	11
2. <i>O Desenvolvimento Moral e a Construção da Moralidade</i> .....	15
3. <i>A Educação para os Valores e para a Cidadania na Educação Pré-Escolar</i> .....	20
4. <i>Modelos Curriculares e Metodologias de abordagem à Educação para os Valores</i> .....	22
4.1. <i>O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna</i> .....	22
4.2. <i>Programa Filosofia para Crianças</i> .....	24
5. <i>A Relação Pedagógica - atitude ética e relacional do Educador</i> .....	28
Capítulo II - Estudo Empírico .....	31
1. <i>Objeto de estudo</i> .....	31
2. <i>Metodologia</i> .....	34
3. <i>Participantes no Estudo</i> .....	36
4. <i>Instrumentos</i> .....	36
5. <i>Tratamento de dados</i> .....	38
6. <i>Procedimentos</i> .....	38
Capítulo III - Análise e interpretação dos dados .....	40
<i>Síntese final</i> .....	46
Capítulo IV - Linhas de orientação para a atuação do educador .....	49
1. <i>Suportes para a ação educativa</i> .....	50
2. <i>Orientações para a atuação educativa</i> .....	50
Considerações Finais .....	52
Referências Bibliográficas .....	56
Apêndices .....	59
<i>Apêndice I - Guião da entrevista às Educadoras</i> .....	59
<i>Apêndice II - Guião da entrevista aos Especialistas</i> .....	60
<i>Apêndice III - Análise ao conteúdo das entrevistas</i> .....	61

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Unidades de registo acerca do Modelo Curricular.....	41
Tabela 2 – Unidades de registo acerca da definição de Educação para os Valores .....	42
Tabela 3 – Unidades de registo acerca da frequência de atividades que contemplem esta área.....	43
Tabela 4 – Unidades de registo acerca dos instrumentos/momentos .....	45
Tabela 5 – Unidades de registo acerca da relação com a gestão de conflitos no grupo .	45
Tabela 6 – Unidades de registo acerca das dificuldades.....	47
Tabela 7 – Unidades de registo acerca das soluções para minimizar as dificuldades ....	47

## Introdução

A instituição Jardim de Infância é uma organização social considerada *locus* de cidadania, onde a criança aprende a construir a sua personalidade e a escolher os princípios éticos e morais condutores das suas ações, desencadeando em valores presentes no seu quotidiano.

Não é, portanto, difícil perceber que este processo de civilização institucional serve, entre outros, o propósito de munir a criança das ferramentas essenciais para que se conheça a si e aos seus sentimentos, bem como seja competente no reconhecimento dos sentimentos dos outros e capaz de respeitá-los e lidar com eles, da melhor forma. Em suma, é expectável que a criança aprenda a fazer uma correta gestão das suas emoções e sentimentos, estimulando, assim, o desenvolvimento de uma inteligência que não está relacionada com o seu nível de Q.I. - a inteligência emocional. A construção sustentada deste pilar da personalidade - onde a criança não reage automaticamente a uma emoção, mas antes pensa sobre a forma como deve agir, não se refletindo essa emoção necessariamente na reação primária mais óbvia - é, por isso, requisito para que a criança se consiga inserir saudavelmente no seio do grupo e estabelecer inter-relações equilibradas.

Todas as ações são, na perspetiva de Goleman (2010), impulsos para agir e planos instantâneos para lidar com a vida. A própria raiz da palavra emoção é *movere*, «mover» em latim, indicando que uma tendência para agir está implícita em toda a emoção. As emoções levam a ações e isso é visível quando observamos animais ou crianças; só nos adultos «civilizados» encontramos, tantas vezes, a grande anomalia no reino animal: emoções divorciadas de uma reação óbvia.

Sempre que isso não se verifique - e, estando este estudo debruçado sobre a comunidade do pré-escolar, será previsível que tal aconteça muitas vezes, já que essas competências não estão ainda devidamente desenvolvidas - surgirão confrontos e conflitos dentro do grupo.

Ao longo da minha formação académica, sobretudo nas observações e intervenções realizadas ao nível do Jardim de Infância, deparei-me inúmeras vezes com atritos e



discórdias que surgiam dentro do grupo, entre as crianças. Possivelmente, esses incidentes decorriam de uma imaturidade emocional dos seus intervenientes, fruto da tenra idade.

A impotência das crianças para ultrapassarem sozinhas as suas divergências tornava necessária a intervenção de um adulto. Perante essas situações, as educadoras de infância não se limitavam a cessar o conflito, mas faziam uso destas ocorrências para adotar estratégias que ajudassem a criança a refletir sobre as suas ações e a perceber que o casamento entre o que sente e o que exterioriza através de ações nem sempre é a conduta mais correta.

Aqui reside o núcleo problemático em torno do qual gravitam a construção do caráter, da personalidade e das noções de justiça, bondade e empatia da criança e os que estão à mercê dos impulsos, os que não têm autocontrolo, para Goleman (1998), sofrem de uma deficiência moral. A gestão emocional não pode, então, ser promovida ou tratada de forma dissociada dos valores, da ética e da moral. Pelo contrário, a inteligência e gestão emocional desenvolvem-se socorrendo-se da educação para os valores.

A situação de partida que encaminhou este estudo e a revisão da bibliografia a que se procedeu conduziram-nos às seguintes questões:

- Serão as estratégias observadas em situação de estágio e praticadas pelas educadoras as mais corretas, no sentido da promoção do desenvolvimento da inteligência emocional das crianças?
- Que atitudes devem ser assumidas pelos educadores nestas situações de conflito?

As crianças têm uma predisposição genética inata que as torna indivíduos mais ou menos sociáveis, mais assertivos ou mais inseguros, mais confiantes ou mais instáveis, mais ou menos comunicativos, mais expressivos ou mais reservados, mais ou menos participativos e cooperantes... mas, em última análise, todas estas faculdades e competências sociais devem ser estimuladas, a fim de promover o seu desenvolvimento social.

O trabalho do educador é formar futuros cidadãos, que respeitam *o outro* e as regras sociais, que observam criticamente e refletem sobre a realidade, tornando-a um lugar mais justo, equilibrado, tolerante e coerente. Para que isso seja possível, não é necessário apenas um conjunto de regras sociais que uniformize os comportamentos dos cidadãos e seja tido como o mais justo e adequado para manter a ordem e a justiça social; é imprescindível que, entre os membros dessa comunidade, estejam instituídos sentimentos de respeito, empatia, entreatajuda e solidariedade. Sem estes valores, nenhuma sociedade se consegue manter e persistir no tempo. Mas, para que isso seja possível, é preciso desenvolver a própria consciência sobre si e os seus sentimentos e trabalhar em estratégias que permitam fazer uma correta gestão das suas emoções.

São essas questões que me proponho a desenvolver neste estudo que está organizado nos seguintes pontos: enquadramento teórico - onde é apresentada a revisão bibliográfica sobre a temática; estudo empírico - onde se apresenta o objeto de estudo e sua justificação, os participantes e sua caracterização, os instrumentos de recolha de dados, procedimentos e técnicas de análise de dados; a análise e interpretação dos dados - onde é feita a apresentação dos dados recolhidos e sua triangulação com a opinião de autores; e, finalmente, as linhas de orientação para a atuação educativa, na promoção da educação para os valores, antecedem as considerações gerais que integram uma retrospectiva do trabalho realizado, das dificuldades sentidas e das perspectivas de futuro.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

### *1. A Inteligência Emocional*

Ao longo dos anos, o Q.I. tem sido encarado como a única dimensão credível de medida da inteligência. Apesar disso, é sabido que nem sempre as pessoas que ocupam os cargos mais especializados e bem remunerados são aquelas que, ao longo do seu percurso escolar, obtiveram as melhores classificações. De facto, é muito comum termos indivíduos em cargos de chefia a supervisionar outros, em cargos hierarquicamente mais baixos, mas que apresentam um Q.I. mais elevado. O que explica, então, estas ocorrências? A resposta é não olhar para elas e tentar explicá-las, somente, à luz do Q.I..

A Psicóloga Clínica Cristina Reis (2015) afirma que a habilidade de uma pessoa para compreender os seus sentimentos e os dos outros é uma das capacidades mais importantes do ser humano, designando-se Inteligência Emocional. Daniel Goleman (1998), o grande impulsionador deste conceito, considera esta inteligência como a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos.

Os defensores da existência de uma Inteligência Emocional acreditam que apesar do Q.I. ser uma herança genética imutável com as experiências de vida, ele não sentencia, de forma insanável, o destino de alguém. A crença na existência de outras aptidões, tão ou mais importantes que a capacidade intelectual de alguém, é o entendimento que explica por que razão muitas pessoas com um Q.I. modesto prosperam na vida, enquanto outras, de alto Q.I., não conseguem ser bem-sucedidas. De acordo com estas perspetivas, as pessoas emocionalmente inteligentes são aquelas que praticam o autocontrolo e a empatia, que reagem, na opinião de Reis (2015), de forma adequada às situações mais frustrantes e que desenvolvem sentimentos de aceitação de si e dos outros, promovendo a solidariedade e a piedade.

Goleman (1998) afirmou que tais aptidões podem e devem ser ensinadas às crianças, de modo a oferecer-lhes mais oportunidades de terem sucesso na vida. É, por isso,

importante refletir sobre o que podemos fazer para ajudar as nossas crianças a que, no futuro, sejam pessoas mais realizadas e felizes. Além das possibilidades que a promoção da Inteligência Emocional desenvolve, como o zelo, a motivação e o cuidado com o outro, verifica-se ainda a emergência de um “imperativo moral” - as posições éticas e morais mais básicas e fundamentais da nossa vida têm, na sua raiz, competências emocionais. Um indivíduo que tenha uma fraca inteligência emocional não conseguirá, portanto, fazer julgamentos moralmente aceitáveis.

A base da inteligência emocional é, por isso, a força de vontade que nos permite controlar os impulsos, sejam quais forem as emoções que estejam por trás deles. Já Freud (s/d), citado por Goleman (1998), falava na necessidade da sociedade em impor regras destinadas a conter as ondas de excesso emocional, onde as ações expressavam a força da paixão dos impulsos. Contudo, o estudo do controlo dos impulsos ganhou um novo ímpeto com as pesquisas feitas em crianças, naquele que ficou conhecido como o teste do *marshmallow*.

Como mostrou o teste, algumas crianças, mesmo durante o Pré-Escolar, já têm desenvolvida a capacidade de se impor ao impulso, adiando a recompensa por verem que o seu adiamento é vantajoso. Ao enfatizar esta inteligência, que coloca no centro da vida as emoções, não estamos a desvalorizar a inteligência racional. O ideal, segundo Goleman (1998), é existir um equilíbrio entre as mentes emocional e racional, com a emoção a alimentar e informar as operações da mente racional e a mente racional a refinar e, por vezes, a vetar a explosão das emoções.

Isto quer dizer que as emoções são essenciais ao pensamento - através das nossas experiências de vida, elas enviam sinais que facilitam a tomada de decisões, mas o pensamento, a parte mais racional do cérebro, é imprescindível para que as emoções não expludam e tomem conta do indivíduo. Enquanto o velho paradigma defendia um ideal de razão livre do peso da emoção, o novo encoraja-nos a harmonizar a cabeça e o coração [Goleman (1998)].

Essa é a importância da Inteligência Emocional - capacidades como a auto motivação e a persistência, mesmo perante frustrações; o controlo dos impulsos e o adiamento das recompensas, em função de uma satisfação maior; a regulação do nosso estado de

espírito, para que emoções como a aflição não invadam e paralisem o pensamento; e a relação com o outro, através de sentimentos de empatia e ajuda. Goleman (1998) acredita que as aptidões emocionais, que são decisivas para que o indivíduo seja bem-sucedido, podem ser aprendidas e melhoradas nas crianças, se nos dermos ao trabalho de ensiná-las.

Gardner (s/d), citado por Goleman (1998), também estudou a multiplicidade da inteligência e distinguiu dois tipos de “Inteligência Emocional”. A primeira, mais voltada para o outro, é a “Inteligência Impessoal”, que Gardner definiu como sendo a capacidade que o ser humano manifesta para compreender o outro. A segunda, mais introspectiva, é a “Inteligência Intrapessoal”, aquela que permite ao indivíduo conhecer-se a si mesmo e usar esse conhecimento para tomar as suas decisões e condutas, ao longo da vida.

Também Salovey (s/d), citado pelo mesmo autor, deu o seu contributo para a definição de Inteligência Emocional e elencou aquilo que ele considera serem os seus cinco domínios: conhecer as suas próprias emoções, para conseguir reconhecer um sentimento quando ele surge; lidar com as emoções, para que os sentimentos sejam os apropriados às situações, já que tal permite uma maior impermeabilidade às frustrações da vida; a auto motivação, o que confere uma utilidade às emoções, uma vez que as coloca ao serviço de metas, sendo o autocontrolo emocional a chave para o adiamento de uma recompensa e a contenção do impulso; lidar com relacionamentos, o que significa ter capacidade para saber lidar com as emoções dos outros; e a autoconsciência emocional, que permite ao indivíduo reavaliar os acontecimentos e decidir abandonar determinados comportamentos, em função de outros.

Goleman (1998) refere que a empatia nasce da autoconsciência emocional, já que quanto mais abertos estamos para as nossas emoções, mais hábeis seremos na leitura dos sentimentos dos outros. Se não fizermos ideia do que estamos a sentir, ficaremos completamente perdidos quando se tratar de saber o que a outra pessoa sente. Esta competência determina o sucesso em vários campos da nossa vida, sendo a sua ausência também reveladora - vê-se a sua falta em criminosos, psicopatas e violadores de crianças.

Este autor resume estas primeiras etapas da vida da criança, no que à empatia concernem. Segundo ele, a reação dos bebês à perturbação naqueles que o cercam é, para muitos, a primeira manifestação de empatia. Por volta do primeiro ano de idade, o bebê começa a perceber que o sofrimento que vê nos outros não é seu, embora não saiba bem como reagir e tenda a repetir os comportamentos que observa e que causaram a perturbação, como ir colocar os dedos onde viu outro bebê ficar entalado. Esta mímica de comportamentos mantém-se até por volta dos dois anos, altura em a criança já consegue distanciar-se do sofrimento que vê nos outros. Goleman (1998) acredita que é nesta idade que devemos começar a alertar a criança para as consequências negativas dos seus atos, mais especificamente, o dano que causou no outro em detrimento da reprimenda desligada da explicação.

Estes avanços feitos no campo das emoções não se destinam, apenas, ao conhecimento sobre o tema, mas - e, talvez, mais importante que isso - são de uma utilidade extrema para a ação. Uma das áreas onde a promoção da Inteligência Emocional, a que Goleman (1998) chama “alfabetização emocional”, tem feito os progressos mais promissores é ao nível da prevenção da violência. A estratégia passa pela resolução de conflitos que surgem no seio do grupo de pares, ensinando os intervenientes a ultrapassarem os atritos e desafios do dia-a-dia. Afirma Goleman (1998) que saber o que estamos a sentir ou como lidar com o impulso ou mágoa é tão importante para a prevenção da violência quanto controlar a ira; e isto aprende-se logo desde os primeiros anos de vida escolar, ainda em ambiente de Jardim de Infância.

Reis (2015) também partilha dessa opinião e acredita que, embora exija treino, existem várias formas de estimular a Inteligência Emocional nas crianças, sendo que esta pode e deve ser estimulada desde o nascimento, através das crescentes interações entre o bebê e as figuras de vinculação e, à medida que as crianças vão crescendo, através da qualidade das interações da criança com os outros.

A mesma autora ressalva a importância desta estimulação, já que o uso eficaz das emoções permite que a criança ganhe um maior controlo sobre os seus impulsos, ajudando-a a ser menos agressiva e mais sociável. Expressar de forma correta as suas emoções e saber comunicar aquilo que sente é a primeira etapa no sentido de

desenvolver relações mais saudáveis ao longo da vida, baseadas no respeito e na assertividade.

## *2. O Desenvolvimento Moral e a Construção da Moralidade*

O raciocínio moral e todas as suas dimensões estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento cognitivo e um não se desenvolve sem o outro - é o que muitos autores, como Piaget e Kohlberg, designam de “perspetiva cognitiva do desenvolvimento”. Duque (2006) considera que este raciocínio se encontra desenvolvido quando consideramos a criança moralmente responsável pela sua conduta, isto é, considera certo ou errado um determinado ato.

Um dos grandes pioneiros no estudo desta área foi Piaget. Defendem Freitas (1999, 2002), Ramozzi-Chiarottino (1988) e Wadsworth (1997), citados por Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009), que Piaget tinha como objetivo construir uma teoria do conhecimento mas, para ele, estudar a evolução biológica do ser humano seria impossível sem descobrir como se constitui a moral humana. Fini (1991) refere-se a estudos por ele desenvolvidos sobre o desenvolvimento moral e os aspetos específicos do julgamento moral e processos cognitivos subjacentes, através de entrevistas e observações de crianças em jogos de regras.

Piaget estabeleceu, através das suas experiências e observações, as respostas que podemos esperar de cada idade do desenvolvimento humano, no que diz respeito às relações com os aspetos da justiça e da moral. Defende, então, Piaget (s/d), citado por Duque (2006), que as crianças lidam com as regras, com a justiça e com a moral de formas diferentes, consoante seja o momento que atravessam no seu desenvolvimento. Com isso, fixou a existência de três estágios fundamentais de consciência infantil das regras.

No primeiro - observável em crianças até aos 4 ou 5 anos de idade - as regras não são compreendidas e a criança encontra-se num estado de anomia (ausência de regras). O segundo - que acontece entre os 4/5 anos e os 9/10 anos de idade - caracteriza-se pela

compreensão das regras enquanto “mandamentos” que chegam de entidades superiores e que não podem, por isso, ser contestadas ou sequer questionadas; neste estágio, a criança transita para um estado de heteronomia (ela já percebe a existência de regras, mas precisa que sejam outros a dizer-lhe como agir, pelo que essas regras vêm “de fora”, ou seja, são determinadas pelos outros). O último estágio observa-se a partir dos 9/10 anos, sendo as regras estabelecidas por mútuo acordo dos intervenientes e, por isso mesmo, passíveis de mudança; aqui, o indivíduo atinge o estado moral desejável, o da autonomia, onde ele sabe que existem regras para se viver em sociedade, mas a fonte dessas regras está nele próprio, que já tem capacidade para escolher e decidir, sozinho, como deve agir, em diferentes contextos - tal como sugere o prefixo “auto”.

Esta teoria explica, portanto, que a criança transita de um estágio de anomia, para o de heteronomia e, finalmente, o de autonomia, experimentando diferentes sentimentos em cada um deles. Casanova (2011) encontra, nos dois, sentimentos diferentes em relação às regras. No estágio de heteronomia são medo, autoritarismo, imposição, castigo, prémio, respeito unilateral, autocracia e tirania; no estado de autonomia já encontramos cooperação, amor, respeito mútuo, afetividade, livre arbítrio, democracia, reciprocidade.

Duque (2014) atribui a Piaget um importante papel nos estudos sobre a forma como as crianças adquirem a noção das regras de forma diferente, estando esta aquisição relacionada com as suas individualidades e características próprias. Mais, que esses pontos de vista diferentes, quando as crianças se estão a relacionar no seio de um grupo, vão notar-se e dar origem a atritos, que será necessário resolver.

Para além do contributo de Piaget na estruturação de uma teoria do desenvolvimento da moralidade humana, as pesquisas sobre moral foram ampliadas com os estudos de Lawrence Kohlberg. Este autor baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento se dá ao nível das estruturas cognitivas enquanto totalidades organizadas e inseridas num sistema de relações, resultante de processos de interação entre o indivíduo e o meio. Kohlberg (1992) acreditava que os conceitos propostos por Piaget de heteronomia e autonomia não eram suficientes para classificar a diversidade de tipos de raciocínio moral. Carvalho (2011) e Duque (2014) referem que os estudos sobre o desenvolvimento moral, conduzidos pelo autor, duraram mais de vinte anos e tinham como suporte uma série de histórias com dilemas morais. Bataglia, Morais e Lepre



(2010), Carvalho (2011) e Duque (2014) consideram que Kohlberg estabeleceu 3 níveis de desenvolvimento, estando cada um desses níveis subdividido em 2 estágios:

O primeiro nível é o pré-convencional e contém os estágios 1 e 2; aqui, o indivíduo julga o certo e o errado apoiado, apenas, nos seus interesses próprios, sendo o seu raciocínio moral controlado por recompensas e punições externas; as questões morais que se colocam neste nível consideram apenas o interesse da pessoa implicada, sendo que esta ainda não compreendeu ou integrou completamente as expectativas e regras sociais. Dentro do estágio 1 - “Punição e Obediência orientada” - encontramos uma moralidade heterónima, em que o indivíduo obedece às normas sociais por medo do castigo ou punição que pode receber. No estágio 2 - “Individualismo e propósito” - temos um raciocínio moral egocêntrico e individualista, onde o indivíduo apenas segue as normas tendo em vista os seus interesses próprios, como sejam as recompensas e prémios.

O segundo nível é o convencional e inclui os estágios 3 e 4; neste nível, a ação moral correta segue as convenções e regras sociais ditadas por pessoas ou instituições que se apresentam como autoridades socialmente reconhecidas; dessa forma, o indivíduo formula juízos morais tendo em conta as regras do grupo social e as expectativas depositadas em si. No estágio 3 - “Expectativas Interpessoais Mútuas, dos Relacionamentos e da Conformidade” - observa-se a necessidade do indivíduo em corresponder às expectativas das pessoas mais próximas ou àquilo que os outros esperam de si, como ser um bom filho, um bom amigo ou um bom jogador de futebol, existindo a perceção de que os interesses coletivos são mais importantes que os individuais; é importante «ser bom» e isso significa ter boas intenções, mostrar interesse pelos outros e estabelecer relações recíprocas como a confiança, a lealdade, o respeito e a gratidão. O estágio 4 - “Sistema de Moral Social” ou “Preservação do Sistema Social” - tem como perspetiva moral a manutenção da ordem social e daquilo que é proposto pelas autoridades, já que existe a convicção no indivíduo de que está a cumprir os deveres e leis com que concordou e ajudou a erguer.

O último nível é o pós-convencional, o mais alto na teoria do desenvolvimento moral e contém os estágios 5 e 6; neste, o indivíduo age guiando-se por princípios morais e éticos universais, relacionados com a reciprocidade e igualdade; a moralidade é

completamente internalizada e não guiada por regras sociais, que só serão válidas se estiverem fundamentadas em valores e princípios éticos e morais gerais. No estágio 5 - “Direitos Comunitários vs. Direitos Individuais” - a pessoa compreende que os valores e leis são relativos e que os padrões variam de pessoa para pessoa. Apesar de concordar que as leis são importantes para manter a sociedade, o indivíduo acredita que alguns valores se sobrepõem à legislação de qualquer sociedade, mesmo que não estejam conforme a opinião da maioria. O estágio 6 - “Princípios Éticos Universais” - caracteriza-se como aquele onde a pessoa desenvolve internamente um padrão moral baseado nos direitos humanos universais; quando confrontada com um conflito entre a lei e a consciência, a pessoa segue a consciência, ainda que esta decisão envolva um risco pessoal.

Dizem Bataglia, Morais e Lepre (2010) que Kohlberg acreditava que estes níveis e estágios ocorriam de forma sequencial e que até aos nove anos a maioria das crianças encontrava-se no primeiro nível de moralidade - o pré-convencional.

Para Lataill (1998), citado por Bataglia, Morais e Lepre (2010), os estudos e investigações conduzidos por Piaget e Kohlberg e as conclusões a que ambos chegaram são uma referência para explicar a moralidade humana, no âmbito da Psicologia. De facto, as pesquisas de Kohlberg indicam, mesmo, uma correlação entre os níveis de raciocínio moral e o comportamento moral - indivíduos que se situem em níveis mais altos do julgamento moral tendem a apresentar melhor comportamento moral do que aqueles que se encontram em níveis mais baixos.

De acordo com Piaget e Kohlberg (s/d), citados por Fini (1991), o desenvolvimento do julgamento moral é despertado e promovido pela interação social nos grupos de iguais e nas famílias e pela exposição da criança a diferentes níveis de raciocínio moral.

Hoffman (1960, 1983, 2000), Baumrind (1971, 1989) e Berkowitz (1997; Berkowitz e Grych, 1998), citados por Oliveira-Formosinho (2008), estudaram a construção da moralidade à luz dos efeitos da parentalidade, acreditando que esta relação exerce uma influência maior sobre o desenvolvimento moral da criança do que qualquer outra que ela estabeleça com outros agentes. Um estudo sobre o raciocínio moral da criança dentro da sala do Jardim de Infância não estaria, por isso, terminado sem ser feita uma

abordagem aos efeitos resultantes das relações pais-filhos, que são determinantes no desenvolvimento desta dimensão humana e se repercutem em todas as esferas sociais que a criança integra.

Hoffman (1960, 1983, 2000), citado por Oliveira-Formosinho (2008), concebeu três formas que esta disciplina parental pode adotar - a asserção de poder, a retirada de afeto e a indução. A primeira dinâmica pode abranger exigências, ameaça de punição física e privação de bens ou privilégios [Hoffman (1960, 1983, 2000), citado por Oliveira-Formosinho (2008)], medidas estas que são tomadas dissociadas de uma explicação à criança. Resulta, portanto, desta disciplina parental a obediência em função do medo e a emergência de sentimentos de raiva, normalmente dirigidos a figuras menos poderosas, como é o caso dos pares [Oliveira-Formosinho (2008)]. Na segunda, Oliveira-Formosinho (2008) refere a retirada de afeto, explicando que a criança vê os pais a expressarem raiva ou desaprovação por uma conduta que é, na opinião destes, indesejada ou inapropriada; assim, eles agem sobre a esfera afetiva da criança, recusando-se a falar com ela, ignorando-a ou, até mesmo, dizendo que já não gostam dela. Como consequência, uma criança que questione ou se sinta insegura em relação ao sentimento de afeto que os pais têm por si, desenvolve, com mais facilidade, problemas de ansiedade. A última dinâmica relacional é, segundo Hoffman (2000), citado por Oliveira-Formosinho (2008), aquela que mais e melhor contribui para o desenvolvimento moral da criança. Perante a dor ou dano causado pela criança a alguém, ou na eminência deste acontecer, os pais adotam o ponto de vista do outro e apelam para que a criança também o faça, mostrando-lhe as repercussões negativas do seu comportamento. Quando a criança ainda é muito nova, os pais apontam para as consequências mais diretas e observáveis do seu ato; em crianças mais velhas, começam a apelar para a esfera sentimental. Nesta forma de disciplina parental também é proposto à criança que tente reparar o dano que causou, assumindo atitudes como o pedido de desculpa.

Oliveira-Formosinho (2008), mais uma vez, utiliza as ideias de Hoffman (2000), que defende que esta esfera relacional é a mais saudável para o correto desenvolvimento da moralidade da criança, já que a sensibiliza para o sofrimento do outro, tenta promover nela sentimentos de empatia e solidariedade e abre caminho para que comecem a emergir emoções de desconforto por causar dano ao outro.

É essencial, por isso, promover estes sentimentos de empatia e altruísmo. Nesse sentido, Duque (2014) menciona o contributo de Selman (s/d) para as teorias da construção da moralidade focadas no desenvolvimento da capacidade do ser humano para se colocar no lugar do outro.

### *3. A Educação para os Valores e para a Cidadania na Educação Pré-Escolar*

Ao abrigo do art.º 12, n.º 1 da Constituição da República Portuguesa, o momento em que a criança se torna cidadã coincide com aquele em que lhe são associados direitos específicos, mas também deveres - “todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição” - e isso acontece, segundo o Direito Português, no momento do nascimento.

O impacto da Educação para a Cidadania e da Formação Pessoal e Social, na vida presente e futura das crianças, dependerá da escolha pedagógica que o educador adotar para as trabalhar. Desta forma, existe uma série de fatores que é essencial que ele conheça, pois todos concorrem, numa última instância, para o processo de “civilização” da criança, ou seja, torná-la uma cidadã adulta, responsável, crítica, sensível, inteligente, autónoma, livre nas suas escolhas, justa e coerente.

A cidadania é a transformação social para a conquista de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Refere-se, desta forma, não só à vida quotidiana da criança, mas sobretudo à dinâmica das relações sociais que esta estabelece, nomeadamente dentro do grupo. As relações que a criança aí estabelece são fulcrais, no que respeita à Educação para a Cidadania, desenvolvendo o civismo na criança e a sua responsabilidade pessoal e comunitária. O suporte social, o autoconceito e a autoestima são essenciais na formação de bons cidadãos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar abordam, no seu conteúdo, algumas temáticas que podemos integrar na Formação Pessoal e Social e/ou na Educação para a Cidadania

A Formação Pessoal e Social, tendo a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, “... *implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo, que também se articulam entre si.*” (OCEPE, pp. 49)

Uma análise da área de conteúdo onde estão refletidos alguns dos princípios que devem orientar a atuação educativa permite-nos referir que “*a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívico*” são objetivos desta área que, para além de formar “*cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida*”, deve favorecer o desenvolvimento da criança com vista à “*sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário*” (OCEPE, pp. 51).

Assim, a criança, através da interação social, vai aprendendo o que está correto e o que está errado, construindo referências, interiorizando o que pode e não pode fazer e tomando consciência dos seus direitos e deveres, para consigo e para com os outros. A Educação Pré-Escolar reveste, neste sentido, um papel importante na “*educação para os valores*”, valores esses que estão subjacentes ao contexto relacional onde a criança vive e age (OCEPE, pp. 52).

Este desenvolvimento pessoal e social é a chave para que a criança promova a sua autoestima, o seu autoconceito e, com isso, adquira um bem-estar pleno. Por essa razão, as atitudes e comportamentos, em contexto pré-escolar, constituem uma das problemáticas mais interessantes e, ao mesmo tempo, mais importantes e desafiantes para o educador abordar e trabalhar com o grupo. Viver em comunidade, saber agir e interagir com o outro, respeitando as suas opiniões e diferenças, ser capaz de adaptar a sua conduta ao contexto social em que se encontra, saber valorizar-se e transmitir e defender as suas escolhas e opiniões, mas também saber respeitar as opiniões e sentimentos dos outros, são algumas das aprendizagens mais complexas que as crianças enfrentam e aspetos essenciais para o ser humano conseguir viver em comunidade.

Boivin e Bégin (1989), citados por Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008), defendem que o comportamento social da criança - as ações que pratica, no dia-a-dia -

está intimamente ligado às relações que esta estabelece com os pares, dentro da sala de Jardim de Infância. Assim, quando a criança sente dificuldade em estabelecer uma relação de proximidade saudável e de aceitação com os seus pares, acaba por ter uma autoperceção negativa sobre a sua competência social e, consequentemente, sente-se “rejeitada” pelos outros e incompreendida no seu meio, acabando por se isolar e por ter baixas auto expetativas sociais.

É imprescindível, por isso, que o educador consiga integrar todas as crianças, promovendo o seu capital social, através de relações de afeto e aceitação entre todos. O bem-estar pessoal e social refletir-se-á num bom sistema de atitudes e comportamentos sociais, dentro da sala do Jardim de Infância, tornando o ambiente de aprendizagens mais favorável e o espaço escolar um ambiente mais feliz, equilibrado e saudável.

#### *4. Modelos Curriculares e Metodologias de abordagem à Educação para os Valores*

A pertinência desta problemática, das ações e sistemas de valores para o desenvolvimento saudável, integrado e positivo da criança e do grupo, tem sido amplamente estudado e discutido por diferentes autores e modelos curriculares.

##### *4.1. O modelo curricular do Movimento da Escola Moderna*

O modelo M.E.M. (Movimento Escola Moderna) vai, precisamente, ao encontro deste trabalho ao nível do respeito pelo normativo social e pelo outro, através da promoção de práticas sociais em grupo. Apoiado nas perspetivas socio-construtivistas de Vigotsky e Bruner, este modelo defende uma aprendizagem feita através de interações socioculturais enriquecidas por adultos e pares, tal como refere Folque (1999). A mesma autora sublinha que a comunicação é uma componente central da pedagogia do M.E.M., como meio de desenvolvimento social, devendo existir um clima de livre expressão para que as crianças não se sintam policiadas na conversa [Niza (1998), citado por Folque (2012)]. Porém, esta comunicação não acontece de forma desestruturada ou desprovida de uma finalidade pedagógica, mas antes no seio de situações sustentadas, fruto de uma

regulação cooperada, onde as crianças, segundo Folque (2012) partilhando a opinião de Watkins (2005), assumem a função de tripulação e não de passageiros.

Assim, no modelo do M.E.M. é promovida a capacidade de criar empatia, de escutar as crianças e envolvê-las num pensamento partilhado sustentado, de fazer com que cada criança se sinta respeitada e incluída e dar a todas a possibilidade de se expressarem no grupo, de negociar sem manipular e de promover as interações das crianças entre si. Procede-se, portanto, à iniciação das práticas democráticas, onde a reinvenção de valores e significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura são aspetos, segundo Niza (1991), essenciais de abordar, em contexto de Jardim de Infância. O ambiente educativo deve, portanto, ser o local onde se iniciam as práticas e condutas sociais, existindo um respeito pelo outro, que conflui em atitudes e comportamentos positivos e favorecedores das aprendizagens.

Um dos exemplos desta pedagogia de partilha de experiências e poderes que, na perspetiva de Duarte (2010), tem como eixo central o desenvolvimento moral do grupo são as reuniões de Conselho de Cooperação Educativa. Estas têm lugar diariamente e constam do seu plano, atividades que podem acontecer com uma regularidade que vai desde a diária - como o “mostrar, contar e escrever”, a “distribuição das tarefas para o dia” e a “leitura e discussão do diário «Gostámos» e «Não gostámos» ” - até à ocasional ou mensal.

Aquilo que acontece em cada uma das atividades do Conselho é percecionado pelas crianças, segundo a investigação realizada por Folque (2012), como momentos “onde podem falar e resolver problemas juntos”, “para os mais pequenos aprenderem a não fazerem asneiras”, “para ver o que nós fizemos e o que queremos fazer”, “ para ver quem se porta bem e quem se porta mal” e “para saber o que não podemos fazer”.

Na esfera da construção da moralidade e da iniciação às práticas sociais, os Conselhos são essenciais à criação e manutenção da comunidade da sala. Como refere Duarte (2010), este Conselho promove a institucionalização de uma cultura democrática, tendo em vista a formação de cidadãos eticamente responsáveis. Isto, na medida em que permitem, na opinião das educadoras participantes no estudo de Folque (2012), “acolher cada um na comunidade”, “partilhar as experiências e as coisas que trazem de casa

passando-as para o grupo”, “discutir as questões implícitas de viver em sociedade e fazer parte de uma comunidade”, “criar regras da sala e viver em grupo”, “discutir valores e regras sociais”, “discutir seriamente as atitudes morais que aconteceram na semana” e “tomar decisões em conjunto”.

Esta análise e discussão de todas as ocorrências possibilitam a tomada de decisões e a assunção de compromissos desencadeadores de estratégias didáticas diversificadas e adequadas à situação. Assim, é importante que a criança conheça a ocorrência, explicita as intenções dos atos praticados e seja capaz de observar os factos pelo ponto de vista do outro (Duarte, 2010). O objetivo - defende Duarte (2010) citando Niza (2007) - é que a criança se descentralize do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, aprenda a entrar em empatia com o outro, para o compreender e se compreender a si própria e que consiga pôr-se na perspectiva do opositor, ou seja, do outro.

Esta pedagogia defende, por isso, a complementaridade das medidas sancionatórias, que a educadora aplica para cessar o conflito, com a reflexão posterior sobre a atitude sancionada, em grande grupo. Como refere Niza (1991), citado por Duarte (2010), esta metodologia é usada como termómetro moral do grupo. De facto, é pelo Conselho que perpassa a racionalização dos valores morais que devem orientar a vida do grupo, sendo a sua ética uma das componentes do desenvolvimento humano que a escola deve ter como grande finalidade.

#### *4.2. Programa Filosofia para Crianças*

Na área da Formação Pessoal e Social, dizem-nos as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, que o que se aprende está intimamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência de vida em grupo que são proporcionados no Jardim de Infância e com o modo como são abordados os diferentes conteúdos.

Nos últimos anos, a conceção de que a criança tem um desenvolvimento mais saudável e holístico se estiver inserida numa comunidade e nela praticar as suas condutas sociais, tem reunido cada vez mais defensores. Um dos investigadores desta conceção, Dinis (2011), questiona: como poderá melhorar a sua coerência se a criança não é confrontada



pelas críticas dos seus pares?, como pode ela atingir uma maturidade moral se não estiver em contacto com os outros, medindo o impacto das suas crenças e atos pelas reações desse grupo?

O mesmo autor defende que, a partir destas experiências sociais, as crianças vão aprendendo que devem justificar os seus pontos de vista, mas que também devem tomar em consideração as opiniões dos outros, ajustando as suas ações ao contexto em que se encontram, de forma a não ferirem os sentimentos dos que as rodeiam e tratar aqueles com quem se relacionam da forma que esperam e gostam de ser tratadas.

Foi sobre isso que o filósofo e educador Matthew Lipman se debruçou, tentando perceber de que forma poderia a filosofia contribuir para a formação integral da criança. Aos poucos, surgiu um novo paradigma da educação, que colocava o foco nas práticas reflexivas e investigativas em grupo, como forma de pensar sobre valores éticos.

Lipman trabalhou durante anos sobre esta questão e tornou-se o fundador do Programa Filosofia para Crianças (F.P.C.), acabando por perceber que, na linha de pensamento de Souza (2013), filosofar dentro da estrutura escolar com as crianças é capacitá-las para o debate, para a confrontação de ideias, para o questionamento, para o não conformismo diante dos factos, sendo que se espera que estes conhecimentos filosóficos estejam conforme a idade dos seus intervenientes e dentro das suas experiências de vida.

De acordo com Muraro (s/d), Lipman recorreu à herança deixada por Dewey e Vygotsky, partilhando da opinião que a criança tem necessidade de aprender a pensar e não, apenas, de memorizar os conteúdos curriculares. Já Dinis (2011) refere também a importância para Lipman do legado deixado por Resnick, Mead, Piaget e Bruner. Afinal, como referiu Isaac Newton (s/d), citado por este mesmo autor, “se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros de gigantes”.

Lipman (s/d), citado por Muraro (s/d), percebeu que as crianças, tal como os adultos, também colocavam questões sobre os valores éticos da justiça, da verdade ou da bondade; disso decorre, portanto, que elas precisem de uma educação filosófica para melhor abordar estas questões, sendo que, segundo ele, a filosofia pode ter uma versão acessível às crianças.

Através da Filosofia para Crianças, Lipman pretende introduzir, aos poucos, a investigação filosófica na formação dos mais novos, para que estes aprendam os conceitos de forma reflexiva, praticando o pensar, o criticar e o questionar. Este paradigma refuta, por isso, a resposta aos problemas infantis com *verdades absolutas*, retiradas das experiências do educador, mas antes que a criança reflita, pense, critique, questione e investigue o significado ético dos valores, aprendendo a pensar por si. Lipman (2001), citado por Souza (2013), alegava querer que os alunos pensassem por si mesmos e não fossem alunos que só aprendiam o que outras pessoas pensaram. Para ele, colocar as crianças a debater sobre assuntos que lhes são indiferentes apenas servia para privá-las dos prazeres intrínsecos de se tornarem educadas e para abastecer a sociedade com futuros cidadãos que nem discutem o que lhes interessa nem se interessam pelo que discutem.

Para Lipman (s/d), citado por Dinis (2011), o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia individual são aspetos essenciais, contribuindo para a formação de indivíduos completos e ativos, no seio da sociedade. Aos poucos, a criança vai dominando uma cada vez maior capacidade de construir juízos de valor, adotando uma postura imparcial perante a realidade e o mundo que a rodeia; ao mesmo tempo, consegue alargar e direcionar essa crítica sobre si mesma, instrumentalizando-a no sentido de melhorar o seu carácter e alcançar valores superiores.

Lipman defendia um refinamento ao nível das competências do pensar, mas não só. Para ele, as capacidades sociais - habilidades ligadas à empatia, ao trabalho com o outro, à descentralização e ao agir com base em regras - participam, igualmente, neste processo de investigação dos problemas e conceitos. Este pensar multidimensional - que é, ao mesmo tempo, crítico, criativo e cuidadoso - agrupa-se, segundo Lipman (s/d) citado por Muraro (s/d), em quatro categorias: as habilidades de raciocínio, às quais a criança recorre para inferir, comparar, identificar semelhanças e diferenças, constatar, dar razões, definir, aplicar critérios, entre outros; as habilidades de investigação, graças às quais a criança consegue observar, problematizar, formar hipóteses, verificar, provar, medir, descrever, sintetizar, entre outras competências; as habilidades de formação de conceitos, através das quais a criança estabelece relações de causa-efeito, parte-todo ou meio-fim; e as habilidades de interpretação, utilizadas quando a criança narra, descreve, critica ou cita.

Dinis (2011) vai mais longe e cita Diego Rivera (s/d) como outro propagador da teoria de Lipman, encontrando na sua F.P.C. três eixos básicos onde a educação moral se articula: a formação de hábitos morais básicos, a aquisição de um alfabetismo moral e a discussão e exame crítico das virtudes.

Lipman (s/d), citado por Dinis (2011), acredita que a Filosofia para Crianças ajuda a moldar o caráter das crianças, tornando-as cidadãs mais dinâmicas, incisivas, racionais e capazes de tomarem decisões energéticas, justas, com um julgamento equilibrado e possuidoras de uma atitude crítica. Mas de que forma é que conseguimos fazer isso?

Segundo Dinis (2011), Lipman conseguiu captar a atenção das crianças apresentando a filosofia através de histórias. Estas histórias, também denominados romances filosóficos, que surgem acompanhadas de exercícios e planos de discussão, contêm um suporte metodológico, que visa o desenvolvimento do pensar e discorrem sobre várias áreas da filosofia, como sejam a lógica, a ética ou a estética. Como afirma Dinis (2011), a narrativa, em Lipman, tem como objetivo, ao apresentar matéria filosófica em forma de histórias, levar as crianças a interagir com os ideais teóricos clássicos da filosofia, mas sem nunca revelar os seus nomes às crianças.

Estas narrativas veiculam modelos com os quais as crianças se identificam, assumindo o seu papel na história e, como é referido por Silveira (2007), os protagonistas destes romances são, normalmente, crianças que se envolvem em situações problemáticas, semelhantes àquelas que as crianças enfrentam no dia-a-dia, sendo levadas a aplicar as suas competências cognitivas e a adotarem um comportamento racional e civilizado, servindo de modelos inspiradores. De acordo com Souza (2013), as crianças adoram os personagens de ficção das histórias e apropriam-se deles como amigos, como companheiros semi-imaginários.

Os valores filosóficos a serem transmitidos estão, assim, espalhados de forma aleatória pelas diversas histórias. As crianças, absorvidas pela narrativa, acabam por vivenciar os problemas que se lhe deparam, falando, questionando e discutindo sobre as adversidades encontradas e procurando ajuizar da melhor forma cada situação.

A estrutura das sessões de Filosofia para Crianças contempla os momentos:

- Leitura de uma parte do texto, em voz alta;
- Indicação de algumas passagens de interesse;
- Escolha de itens para discussão;
- Discussão sobre o tema escolhido;
- Enriquecimento da discussão, onde o educador pode aplicar algumas das sugestões de exercícios contidos no manual;
- Avaliação reflexiva sobre a sessão.

Dinis (2011) ressalva, ainda, que o questionamento é elemento essencial dentro da comunidade de investigação, estimulando as crianças na direção do pensamento independente. É, por isso, essencial que, neste processo, as perguntas não fechem o diálogo ou sejam indicativas das respostas que as crianças devem dar; pelo contrário, elas devem ser hábeis e orientadas para ajudar a clarificação do sentido e a escolha das razões ou dos critérios. Assim, são as próprias crianças que elaboram a agenda de discussão, passando o educador a ter o papel de mediador.

Para Silveira (2007) e com base na obra de Lipman, dentro desta investigação dialógica cooperativa as crianças começam, aos poucos, a aprender a distinguir um bom argumento de um mau e a exigir dos outros e de si mesmas coerência na argumentação. Ainda nesta perspectiva, existe um incentivo aos educadores para adotarem esta pedagogia, não existindo fundamentos para temer que a mesma não corra bem, pois as crianças acatam as regras da discussão, ou aprendem a fazê-lo, ouvem-se umas às outras, dão a sua opinião, são capazes de pedir e ouvir a opinião dos colegas e conseguem apreciar as diferentes perspectivas que surgem na sala.

##### *5. A Relação Pedagógica - atitude ética e relacional do Educador*

Em todas as dinâmicas que foram apresentadas no sentido de resolver conflitos no seio do grupo, bem como em todas as fundamentações teóricas e progressos científicos que têm vindo a ser desenvolvidos sobre o tema, ao longo de anos de estudos e investigações, existe um elemento que, embora sem se ter ainda falado diretamente nele,

é implícito que esteja sempre presente. Uma vez mais visível, outras nem tanto... por vezes mais assertivo, noutras situações mais comedido e cauteloso... às vezes um agente mais ativo e participativo, outras vezes mais passivo e contemplador, o educador é a pessoa responsável por tudo o que acontece dentro da sala do Jardim de Infância. Por ele passam as decisões pedagógicas, a escolha dos modelos curriculares, das rotinas, das atividades e de tudo o que ao grupo diga respeito. Ele é, portanto, determinante no desenvolvimento do grupo, enquanto grupo, e de cada criança, enquanto indivíduo, que esteja sob o seu cuidado.

Dada a importância de que se reveste a sua atitude, considera-se que, adotando as afirmações de Moita (2012), o educador deve ser emocionalmente estável e primar pela deontologia e pela ética. A Carta de Princípios do Educador foi assumida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância como expressão dos seus associados, devendo esta consistir na bússola ética destes profissionais.

Nesse documento estão consignados alguns princípios éticos, tais como:

- a competência - ao nível dos saberes e dos conhecimentos;
- a predisposição para continuar a aprender;
- a responsabilidade - estando à altura de uma mobilização pessoal atenta e solícita que consiga dar resposta àquilo que é o bem do outro;
- a integridade - conjunto de atributos pessoais que estão subjacentes a uma conduta honesta, justa e coerente;
- o respeito; e
- a capacidade de reconhecer, defender e promover a dignidade de cada criança e do grupo.

Além destes, existe um leque de atributos que Moita (2012) diz deverem ser preenchidos, no que concerne ao compromisso com as crianças:

- o respeito pela criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrado social e situação específica, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades;
- a atenção dada à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto;
- a resposta com qualidade às necessidades educativas das crianças;

- o positivismo em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem;
- o cuidado na gestão da «aproximação» e da «distância» na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma;
- a promoção da aprendizagem e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo;
- a garantia do sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança;
- a proteção das crianças contra abuso físico ou psicológico;
- a garantia de que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais.

Na relação pedagógica, um dos aspetos mais importantes diz respeito às motivações, necessidades e autoestima das crianças do grupo. Para potenciar o desenvolvimento moral e ético das crianças, estes são pilares fulcrais a que devemos estar atentos. Assim - e como refere Morgado (1999) -, em todas as circunstâncias é importante que o educador proceda a uma caracterização genérica das motivações e necessidades presentes no grupo. Conhecendo essas, será mais fácil não só desenvolver atividades de aprendizagem que vão ao encontro dos seus interesses, mas também que promovam a inteligência emocional do grupo e de cada criança, individualmente.

O mesmo autor ao fazer referência à postura que o educador deve adotar na forma como o grupo é gerido considera que deve ter expectativas positivas face às crianças; ser capaz de gerir mais do que uma situação de aprendizagem ou relacional, em simultâneo; ter uma atenção permanente ao que se passa dentro da sala e explicitar e promover a cooperação na definição inicial de regras de funcionamento bem como o entendimento da sua necessidade.

Para além disso, o autor considera que é importante fazer um esforço no sentido de incluir todas as crianças na comunidade da sala, fazê-las sentir-se uma parte desse todo, mas sem esquecer as individualidades próprias de cada uma, devendo por isso existir uma flexibilidade ao nível das estratégias adotadas e da forma como se aborda cada criança, para extrair o melhor potencial dela.

## Capítulo II - Estudo Empírico

### 1. Objeto de estudo

As atitudes e comportamentos, em contexto pré-escolar, constituem um dos temas de estudo mais abordados por diversos autores. A revisão da bibliografia efetuada faz referência a aspetos essenciais para o ser humano conseguir viver em comunidade, tais como: saber agir e interagir com o outro, respeitando as suas opiniões e diferenças; ser capaz de adaptar a sua conduta ao contexto social em que se encontra; saber valorizar-se e transmitir e defender as suas escolhas e opiniões, mas também saber respeitar as opiniões e sentimentos dos outros.

A instituição Jardim de Infância é uma organização social considerada *locus* de cidadania, onde a criança aprende a construir a sua personalidade e a escolher os princípios éticos e morais condutores das suas ações, concretizados em valores presentes no seu quotidiano. Dada a complexidade de que algumas destas aprendizagens se revestem, este processo de civilização institucional serve para munir a criança das ferramentas essenciais para que se conheça a si e aos seus sentimentos, bem como seja competente no reconhecimento dos sentimentos dos outros e capaz de respeitá-los e lidar com eles, conseguindo uma inserção saudável no seio do grupo e estabelecendo inter-relações equilibradas.

Uma análise dos documentos que contém alguns dos princípios que devem orientar a atuação educativa no que concerne à educação para os valores na educação pré-escolar, permite-nos referir que “*a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívico*” são objetivos desta área que, para além de “*formar cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida*”, deve favorecer o desenvolvimento da criança com vista à “*sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário*” (OCEPE, pp. 51).

Na opinião de Piaget (s/d), citado por Duque (2006), as crianças lidam com as regras, com a justiça e com a moral de formas diferentes, consoante seja o momento que atravessam no seu desenvolvimento. Com base neste pensamento, o autor fixou a existência de três estágios fundamentais de consciência infantil das regras. No primeiro

- observável em crianças até aos 4 ou 5 anos de idade - as regras não são compreendidas e a criança encontra-se num estado de anomia (ausência de regras). Este estado de ausência de regras definido por Piaget conduzirá, possivelmente, a que na comunidade do pré-escolar, dentro do grupo, surjam confrontos e conflitos.

Em todas as dinâmicas que foram estudadas no sentido de resolver conflitos no seio do grupo, bem como em todas as fundamentações teóricas e progressos científicos que têm vindo a ser desenvolvidos sobre o tema, o papel e a atitude do educador são apontados como determinantes no desenvolvimento do grupo, enquanto grupo, e de cada criança, enquanto indivíduo.

Ao longo das situações de iniciação à prática profissional vivenciadas, a observação de algumas educadoras em intervenção permitiu que assistisse, algumas vezes, a diferentes formas de resolução de situações de conflitos que emergiam no seio do grupo. O registo destas situações e a sua análise posterior permitiu agrupá-las, segundo a estratégia utilizada na resolução do problema. Surgem assim diferentes soluções para resolver os conflitos:

- afastamento físico da criança para outra mesa, onde continuava o trabalho, sozinha;
- permanência dentro da sala, quando todo o grupo saía para o momento de recreio, no exterior;
- utilização da “cadeira do pensar”, onde a criança se senta em determinado local da sala, sozinha e afastada do grupo, para “pensar sobre o que fez”; não existe um tempo pré determinado para a permanência na cadeira, a educadora interrompe a situação dizendo: “vá... já podes sair”;
- ameaça da educadora: “olha que vais para a sala dos pequeninos”;
- encaminhamento para a sala das crianças mais pequenas: “anda, vou já levar-te para a sala dos bebés”; não existe um tempo pré determinado para a permanência nessa sala, tal como noutras situações, a educadora decide quando a criança pode voltar.

Esta panóplia de situações detetadas decorre dos vários momentos de observação ou de intervenção cooperada desenvolvidos ao longo do Curso de Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.



Boivin e Bégin (1989), citados por Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008) atribuem o comportamento social da criança, isto é, as ações que pratica no dia-a-dia, às relações que esta estabelece com os pares, dentro da sala de Jardim de Infância. Assim, quando a criança sente dificuldade em estabelecer uma relação de proximidade saudável e de aceitação com os seus pares, acaba por ter uma percepção negativa sobre a sua competência social e, conseqüentemente, sente-se “rejeitada” pelos outros e incompreendida no seu meio, acabando por se isolar e por ter baixas auto expectativas sociais.

Sendo o educador a pessoa responsável por tudo o que acontece dentro da sala do Jardim de Infância, por ele passam as decisões de tudo o que ao grupo diga respeito. Ele é, portanto, determinante no desenvolvimento do grupo, enquanto grupo, e de cada criança, enquanto indivíduo, que esteja sob o seu cuidado. É imprescindível, por isso, que o educador consiga integrar todas as crianças, promovendo o seu capital social, através de relações de afeto e aceitação entre todos. O bem-estar pessoal e social refletir-se-á num bom sistema de atitudes e comportamentos sociais, dentro da sala do Jardim de Infância, tornando o ambiente de aprendizagens mais favorável e o espaço escolar um ambiente mais feliz, equilibrado e saudável.

O confronto entre aquilo que são as orientações para uma correta ação educativa nesta área e aquilo que foram as situações observadas durante os vários momentos de prática de observação cooperativa, conduziu às seguintes questões:

- Serão as estratégias observadas adequadas à gestão de conflitos?
- Será que elas contribuem para que, no futuro, uma situação similar de conflito não se repita?

Este estudo, tendo em conta que a Educação Pré-Escolar *tem um papel importante na educação para os valores, valores esses que estão subjacentes ao contexto relacional onde a criança vive e age* (OCEPE, pp. 52), adota a seguinte questão de partida:

Qual deverá ser a atuação do educador na criação de um ambiente educativo onde a criança possa, através da interação social, aprender o que está correto e o que está errado, construindo referências e interiorizando o que pode e não pode fazer?

O desenvolvimento desta temática, pela importância que ocupa no sistema de funcionamento de qualquer sociedade e no leque de competências sociais de qualquer cidadão adulto bem formado, tem como objetivos:

- Contribuir para uma atuação pedagógica mais ajustada e correta;
- Constituir uma mais-valia, para a atuação do educador, na criação de um ambiente educativo facilitador da construção dos princípios éticos e morais das crianças.

## *2. Metodologia*

O propósito deste estudo nasceu do decorrer das observações realizadas durante a prática pedagógica supervisionada, em ambiente de Jardim de Infância, no que diz respeito à gestão de conflitos no seio do grupo. É sua intenção primordial, no final do estudo, retirar ilações sustentadas e corroboradas, que contribuam para melhorar uma prática profissional futura; como refere Sanches (2005), o objetivo é promover a mudança social, enfocada aqui no campo educativo.

Assim, a metodologia utilizada para a realização deste projeto é a de Investigação sobre e para a Ação - pretende-se ter uma compreensão completa e detalhada sobre este assunto, a partir de uma realidade específica (investigação SOBRE a ação), com o objetivo concreto de melhorar futuras práticas pedagógicas (investigação PARA a ação). Bogdan & Biklen (1994), citados por Fernandes (2006), referem-na como uma modalidade de investigação que está ao serviço de uma causa.

De resto, deverá ser sempre essa a motivação do investigador, ao realizar um trabalho desta natureza. Dick (2000), citado por Fernandes (2006), encontra nesta metodologia o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes - a ação, para obter uma mudança na comunidade e a investigação, no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e da própria comunidade.

Já Sanches (2005), citando Bronfenbrenner (1981), procura desviar a investigação psicológica do «laboratório» para os contextos da vida real, numa perspetiva ecológica, de forma a transformar as situações existentes em situações preferidas.

Um trabalho de Investigação para a Ação é uma metodologia orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação, Trilla (1998) e Elliott (1996), mencionados por Fernandes (2006) ou, como referem Brown e McIntyre (1981), mencionados por Chagas (2005) e citados por Fernandes (s/d), uma metodologia centrada na prática e na melhoria das estratégias utilizadas, conduzindo a uma eficácia maior da prática.

O mesmo autor sustenta-se, ainda, em Kemmis e McTaggart (1988), citados por Matos (2004), para reforçar que este procedimento de investigação tem como finalidade melhorar a racionalidade e a justiça das práticas sociais ou educacionais. Ou seja, o seu propósito consiste na ação transformadora da realidade ou, como afirma Cembranos (1995), citado por Fernandes (2006), na superação da realidade atual.

Mas em que consiste, então, esta metodologia e quais são as suas fases?

Em primeiro lugar, é preciso circunscrever e contextualizar o problema do nosso estudo, já que é para esta realidade negativa ou desfavorável (González, 2000, citado por Fernandes, 2006) que nos propomos encontrar uma solução ou resposta. Para Fernandes (2006) definir o problema é comunicar em que estamos a trabalhar e quais os objetivos desse trabalho.

Definido o problema, o investigador coloca questões - de forma a compreender a realidade - e, em princípio, obtém respostas - as quais lhe vão permitir atuar sobre o contexto e provocar uma mudança positiva no ensino.

Nesse sentido, o educador, que veste o papel de investigador, torna-se mais autónomo, deixando de ser aquele que se limita a utilizar ferramentas de atuação pedagógica já existentes, para se tornar o criador desses mesmos instrumentos, através das estratégias que encontra no decorrer do seu estudo (Dewey, 1933 citado por Sanches, 2005).

Outros autores como Cortesão e Stoer, citados por Fernandes (2006), vão ao encontro desta ideia e defendem que através desta metodologia, o professor pode produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos.

Mas, como refere Sanches (2005), esta autonomia apenas pode persistir como válida e legítima se o educador se predispuser a certificar-se sobre a eficiência da sua prática pedagógica, através do estudo do seu modelo de ensino. Serve esta metodologia, portanto, como guia orientador das práticas educativas, com vista a melhorar o ambiente de aprendizagens e relações, que se vive dentro da sala de Jardim de Infância (Arends, 1995, citado por Fernandes, 2011). Mais até: Sanches (2005), citando Moreira (2001), defende que esta metodologia pode ser encarada enquanto estratégia formativa de professores, já que facilita a sua formação reflexiva e promove o seu posicionamento investigativo face à sua prática e à sua própria emancipação, porque se questiona a si e aos próprios contextos em que atua, recolhendo dados e processando essa informação, no sentido de validar e fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que desenvolve, tornando-o mais informado, sistemático e rigoroso (Sanches, 2005).

### *3. Participantes no Estudo*

Para conduzir este estudo foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística por conveniência, sendo que os participantes entrevistados foram escolhidos pela sua vasta experiência. Existiu, por isso, um contacto direto entre o investigador e os participantes no estudo.

Participaram, no estudo, duas educadoras de infância. Uma é formada pela Escola de Educadoras de Infância Maria Urich, em Lisboa e a outra educadora é licenciada em Educação de Infância e Mestre em Observação e Análise da Relação Educativa. Ambas as Educadoras possuem vários anos de experiência na área, estando a primeira à frente de uma sala há 36 anos e a segunda, há vinte e oito.

### *4. Instrumentos*

Para desenvolver este estudo e recolher informação relevante foi criado um guião de entrevista (Apêndice I) destinado a Educadoras de Infância, titulares de salas e um guião de entrevista (Apêndice II) destinado a especialista na área.

Para Tuckman (2000), citado por Coutinho (2009), o recurso a entrevistas permite personalizar e aprofundar o processo de questionário e produz maior quantidade de informação relevante, já que é mais fácil e rápido falar que escrever.

Nestes guiões, o modelo utilizado foi a entrevista semiestruturada. Como resultado, foi possível alcançar uma maior flexibilidade na formulação das perguntas, atribuindo, igualmente, uma liberdade maior ao entrevistado nas respostas dadas.

Na construção dos guiões existiu o cuidado de formular perguntas que permitissem a emergência de outros conteúdos, dentro do tema. Com isto, conseguimos não só captar o ponto de vista dos entrevistados - que se podem alongar nas respostas e não se sentem *limitados* -, como os colocamos à vontade para explorar ou aprofundar melhor os assuntos que lhes pareçam mais pertinentes. Como defendem Bogdan & Biklen (1994), citados por Coutinho (2009), as questões devem ser escolhidas de forma a não serem de fácil resposta, estilo “sim” ou “não”; elas devem ser elaboradas permitindo recolher, mais facilmente, os dados necessários, ou até mesmo obter novos dados inesperados. É isso que conduz a que, por vezes, o discurso do entrevistado leve a uma inversão na ordem das perguntas previamente contidas no guião, o que confere maior discernimento e fluência à entrevista.

Bourdieu (1999), citado por Sílvia e Quaresma (2005), alerta para a importância com o cuidado na elaboração das perguntas, sendo que estas não podem ser absurdas, arbitrárias, ambíguas, tendenciosas ou deslocadas; já a sua sequência deve seguir a linha de pensamento do entrevistado, procurando dar continuidade à conversação e conferindo sentido lógico à entrevista. Coutinho (2009) acrescenta, ainda, que o guião não se deve impor ao entrevistador, mas antes servir como bússola de orientação, uma espécie de *checklist*, que o guia ao longo da entrevista.

Ao recorrer à entrevista como instrumento de recolha de dados, é importante que o entrevistador proporcione uma sensação de segurança e bem-estar ao entrevistado, o que também foi contemplado nos guiões construídos, já que a pessoa entrevistada está a expor os seus sentimentos, afetos pessoais e fragilidades. Por isso mesmo, o entrevistador deve ser capaz de criar uma atmosfera de concordância com a opinião do

entrevistado, apresentando uma posição neutra em relação aos temas discutidos e transmitindo confiança [Goldenberg (1997)].

Não é viável esperar o sucesso da entrevista se o entrevistador não estiver bastante familiarizado com o assunto, apresentando conhecimentos sobre o mesmo. Só assim poderá formular perguntas claras e/ou, se for necessário, clarificá-las junto do entrevistado.

Nestes guiões (Apêndices I e II), construídos para este estudo, pretende-se apurar a posição dos entrevistados em relação à educação para os valores e o seu impacto na formação da criança e na gestão dos conflitos emergentes no grupo, assim como recolher algumas estratégias utilizadas pelas entrevistadas nestas situações.

## *5. Tratamento de dados*

Os dados recolhidos no decorrer das entrevistas foram tratados com recurso à análise de conteúdo. Esta contempla um conjunto de procedimentos que, na opinião de Coutinho (2009), trabalham com a palavra e permitem, de forma sistemática e objetiva, produzir inferências do conteúdo da comunicação e a formulação de conclusões válidas dos dados analisados, através da realização de um texto analítico sobre esses mesmos dados

O primeiro passo para tratar os dados é, por isso, a transcrição das entrevistas. Uma vez terminada essa etapa, seguem-se, segundo Coutinho (2009), duas fases distintas: a primeira diz respeito à exploração do texto e à sua organização por categorias e subcategorias; a segunda corresponde à atribuição de significado a essas categorias e à interpretação dos resultados.

## *6. Procedimentos*

Este estudo foi desenvolvido segundo uma sequência lógica, desde que se acordou sobre o assunto que iria ser trabalhado. Em primeiro lugar, fez-se um trabalho ao nível da

pesquisa bibliográfica sobre o tema. Depois, construíram-se os instrumentos de recolha de dados e aplicaram-se aos seus destinatários.

As entrevistas aos especialistas não se realizaram devido a incompatibilidade de horários, motivada pelo facto dos mesmos se encontrarem num momento de grandes exigências profissionais.

As entrevistas realizadas foram objeto de análise do seu conteúdo. Com estes dados em mãos, foi possível confrontar as opiniões dos entrevistados com a literatura vigente, sobre o tema e, a partir dessa análise encontrar algumas linhas de atuação que o educador deverá contemplar na gestão de conflitos no jardim de infância.

### Capítulo III - Análise e interpretação dos dados

Através das entrevistas realizadas a estas Educadoras de Infância titulares de sala, ambas com uma vasta experiência no exercício dessa função (36 e 28 anos), no que diz respeito à gestão de conflitos no seio do grupo, foi possível retirar várias conclusões.

Ambas recorrem à aplicação, em sala, do modelo curricular M.E.M., mas, enquanto a Educadora C. afirma que utiliza esse modelo, a Educadora F. opta por conjugar aquilo que de mais positivo pensa existir em cada modelo, sendo que são visíveis várias aspetos do M.E.M. na sua prática pedagógica, desde logo quando a mesma afirma: “... tento ao máximo que os miúdos participem, que venha da parte deles os interesses”; ora, isto não só vai ao encontro daquilo que Folque (2012) defende como sendo uma das características do M.E.M. - a capacidade de escutar as crianças -, mas também do que Moita (2012) afirma ser essencial que o educador faça - garantir “que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”.

Categoria	Subcategoria	Indicadores/Unid. de Registo	Freq.
Atuação Educativa	Modelo	“Não sou fã de nenhum [...] completamente só por uma linha”. Tento [...] aproveitar o bom de cada um e conjugar”. “Tento [...] que os miúdos participem, que venham deles os interesses”.	F.
	Curricular	“Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna”.	C.

Tabela 1 - Modelo Curricular

Fonte: Entrevista às educadoras

Relativamente à postura perante a Educação para os Valores e a sua conceção sobre a área, as Educadoras convergiram no sentido de a considerarem uma pedra basilar na vida dentro do Jardim de Infância, inerente a todas as outras áreas e presente em todas as atividades desenvolvidas; tal como a Educadora C. refere: “a educação para os valores constitui uma atividade transversal, que está presente em todas as atividades das crianças”. Além disso, o desenvolvimento desta área, dentro do Jardim de Infância, é visto como o continuar da vida lá fora, “representa aquilo que, em termos da própria



vida, nós fazemos no dia-a-dia [...] é sermos aquilo que nós somos e aquilo em que cada um acredita” [Educadora F.]; “pretende-se que estas crianças, ao fazerem parte de uma comunidade de aprendizagem, aprendam a viver em sociedade” - Educadora C. Note-se que Niza (1991) já considerava essencial trabalhar, em contexto de Jardim de Infância, as práticas sociais democráticas; e que Folque (1999) afirmava que o modelo M.E.M. [Movimento Escola Moderna] orienta a atuação pedagógica no sentido do respeito pelo normativo social e pelo *outro*, através da promoção de práticas sociais em grupo, as quais já tinham sido defendidas nas perspetivas socio-construtivistas de Vigotsky e Brunner, citados pela mesma autora.

Categoria	Subcategoria	Indicadores/Unid. de Registo	Freq.
Educação para os valores	Definição	“Representa aquilo que [...] fazemos no dia-a-dia”.	F.
		“É sermos aquilo que somos e aquilo em que cada um acredita”.	F.
		“Constitui uma atividade transversal, que está presente em todas as atividades”.	C.
		“Pretende-se que [...] aprendam a viver em sociedade”.	C.

Tabela 2 - Definição de Educação para os Valores

Fonte: Entrevista às educadoras

Em ambas as salas, porque esta área está sempre presente no dia-a-dia das crianças, em todos os jogos e atividades realizados - como a Educadora F. refere: “não consigo dissociar... e, portanto [...] acaba até por estar intrínseco em todas as áreas [...] está sempre na base [...] é constante” -, a regularidade com que a Educação para os Valores é promovida é diária; até mesmo porque, na opinião destas educadoras, só assim, através “deste trabalho continuado ir-se-á contribuir para uma melhor cidadania, solidariedade, cooperativismo, respeito pela diferença” [Educadora C.].

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores/Unid. de Registo</b>	<b>Freq.</b>
Educação para os valores	Frequência	<p>“Está intrínseco em todas as áreas [...] está sempre na base”.</p> <p>“É diário”.</p>	<p>F.</p> <p>F. e C.</p>

Tabela 3 - Frequência de atividades na área da Educação para os valores

Fonte: Entrevista às educadoras

Quanto à promoção, em si, da Educação para os Valores, foi possível apurar, através das entrevistas, a importância do diálogo - “eu utilizo muito a base de conversar com eles, de nos analisarmos, de nos avaliarmos e de nos avaliarmos perante aquilo que vai acontecendo, dentro e fora da sala” [Educadora F.]. Veja-se, portanto, que esta conceção vai ao encontro daquilo que Duarte (2010) formulou sobre o assunto, defendendo “o clima de diálogo e de liberdade de todos podermos formular os nossos juízos de valor para tornar mais claro, para cada um e para todos, o que já se aprendeu, o que já se conseguiu fazer e também o que ainda não se conseguiu, porquê e como o podemos conseguir e ajudar o outro a conseguir”.

Também a Educadora C. privilegia o diálogo nas suas práticas educativas: “o instrumento por excelência é o «Diário de Turma» [...] onde diariamente se escrevem as ocorrências positivas ou negativas do grupo [...] às sextas-feiras à tarde, faz-se o balanço da semana, através da «Reunião de Conselho», onde as 4 colunas do Diário - «Gostámos», «Não gostámos», «Fizemos» e «Queremos fazer» - são objeto de reflexão e análise” [Educadora C.]. Já Duarte (2010) citava as conversas destas Reuniões de Conselho como sendo um dos exemplos desta pedagogia de partilha de experiências e poderes - O Conselho de Cooperação Educativa- que tem como eixo central o desenvolvimento moral do grupo. O objetivo - segundo Niza (2007) citado pela mesma autora - é que a criança se descentralize do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, e aprenda a entrar em empatia com o outro, para o compreender e se compreender a si própria e que consiga pôr-se na perspetiva do opositor, ou seja, *do outro*.

Convergem, então, estas atitudes e perspetivas das Educadoras entrevistadas com aquela que, segundo Folque (2012), deve ser a postura do educador, dentro da sala de Jardim de Infância, sobretudo naquelas onde o M.E.M. está presente: a comunicação é uma

componente central da pedagogia do M.E.M., como meio de desenvolvimento social, devendo existir um clima de livre expressão para que as crianças não se sintam policiadas na conversa (Niza,1998, citado por Folque, 2012).

A Educadora F. diz que recorre a histórias para explorar os valores que nelas estão contidos e discutir sobre os mesmos “... trabalho muito em termos das próprias histórias. A história é muito analisada”, ”qual é a mensagem”, “ podemos discutir”. Lembremos que Lipman, citado por Dinis (2011), através do seu Programa Filosofia para Crianças, defendia a apresentação da filosofia através de histórias; e que Souza (2013) considerou como parte essencial na estrutura destas sessões, de acordo com Lipman (1995), a discussão em grande grupo sobre excertos da história lida, contemplando a compreensão dos valores presentes e a troca de ideias - Silveira (2007) referia-se a estas discussões como “investigação dialógica cooperativa”, (citando Lipman (1990).

A mesma Educadora refere que “há grupos e grupos e há necessidade de trabalhar determinados valores mais nuns grupos do que noutros”. Acrescenta ainda que “há grupos mais conflituosos, há grupos mais problemáticos e que nós vemos necessidade de trabalhar ou de realçar certos valores”.

Morgado (1999) refere, relativamente à atitude do educador, que em todas as circunstâncias é importante que o educador proceda a uma caracterização genérica das motivações e necessidades presentes no grupo, conhecendo-as. Esta atitude, na opinião do autor, irá facilitar não só o desenvolvimento das atividades que vão ao encontro das necessidades do grupo, mas também irá promover a inteligência emocional do grupo e de cada criança.

Categoria	Subcategoria	Indicadores/Unid. de Registo	Freq.
Educação para os valores	Instrumentos/ momentos	“Utilizo muito [...] conversar com eles”.	F.
		“Analisarmo-nos e avaliarmo-nos perante aquilo que vai acontecendo, dentro e fora da sala”.	F.

		“Nas notícias”.	F.
		“As próprias histórias”.	F.
		“Ver [...] o dia-a-dia, o que cada um pode estar a melhorar ou não”.	F.

Tabela 4 - Estratégias utilizadas

Fonte: Entrevista às educadoras

Finalmente, a entrevista debruçou-se sobre a relação que as Educadoras entrevistadas julgavam existir entre a promoção da Educação para os Valores e a gestão de conflitos dentro do grupo. Ambas consideram existir um impacto positivo desta promoção sobre o desenvolvimento das crianças e do grupo uma vez que “as crianças têm oportunidade para dar a sua opinião, no sentido de ajudar os colegas, propondo-lhe novas formas de contornar os incidentes mais críticos” (Educadora C).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores/Unid. de Registo</b>	<b>Freq.</b>
Educação para os valores	Relação com a gestão de conflitos no grupo	“Eles vão conseguindo [...] analisar-se uns aos outros, dizer aquilo que corre bem, que corre mal e arranjar soluções”.	F.
		“Todas as crianças [...] dão a sua opinião, no sentido de ajudar os colegas, propondo-lhe novas formas de contornar os incidentes mais críticos”.	C.

Tabela 5 - Impacto da Educação para os valores na gestão de conflitos

Fonte: Entrevista às educadoras

Com base nestas opiniões e através das leituras realizadas podemos afirmar que uma das chaves para melhor ensinar as crianças a gerirem os conflitos com os pares, contribuindo para o saudável crescimento de cada uma, enquanto pessoa e enquanto grupo, consiste na promoção da Educação para os Valores, em contexto de Jardim de Infância. Isto vai, de resto, ao encontro da prática pedagógica que cada uma das educadoras entrevistadas implementa na sua sala, atribuindo importância ao desenvolvimento desta área. Tal como concluem Piaget e Kohlberg (s/d), referidos por

Finí (1991), o desenvolvimento do julgamento moral é despertado e promovido pela interação social nos grupos de iguais e nas famílias e pela exposição da criança a diferentes níveis de raciocínio moral.

Ora, esta promoção dos valores, onde se desenvolve o treino da empatia e a criança aprende a compreender os seus sentimentos e os dos outros, designa-se, segundo a Psicóloga Clínica Cristina Reis (2015), por Inteligência Emocional. Daniel Goleman (s/d), o grande impulsionador deste conceito, definiu esta inteligência como a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos, (Goleman, 1998, citado por Reis, 2015). Desta autoconsciência emocional nasce a empatia, já que quanto mais abertos estamos para compreender as nossas emoções, mais hábeis seremos na leitura dos sentimentos dos outros.

Relativamente aos entraves sentidos na promoção da Educação para os Valores, a Educadora F. refere “a falta de apoio quando há crianças incluídas no grupo, em termos de determinadas problemáticas, especialmente quando é em termos comportamentais... sou eu com uma auxiliar, quando existe também uma auxiliar, porque às vezes a auxiliar também é dividida por outras tarefas e por outras coisas”. Sem apoio “tenho que chamar a atenção, mais vezes do que aquilo que é habitual.”

Categoria	Subcategoria	Indicadores/Unid. de Registo	Freq.
Educação para os valores	Dificuldades	<p>“Quando há crianças incluídas no nosso grupo com determinadas problemáticas “</p> <p>“Em termos de apoio, temos muito pouco, na sala”.</p>	<p>F.</p> <p>F.</p>

Tabela 6 - Dificuldades detetadas

Fonte: Entrevista às educadoras

Esta, contudo, é uma situação que apenas se poderia alterar através de uma decisão do Ministério e, como tal, os profissionais sentem-se um pouco impotentes para solucionar estes casos. Como a Educadora F. refere: “Não há muito a fazer. Era ter mais apoios”.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores/Unid. de Registo</b>	<b>Freq.</b>
Educação para os valores	Sugestões para	“Não há muito a fazer”.	F.
	minimizar as dificuldades	“Era ter mais apoios”.	F.

Tabela 7 - Sugestões para minimizar as dificuldades

Fonte: Entrevista às educadoras

É, portanto, visível, através destas entrevistas, aquilo que os diferentes autores consultados para realizar este estudo já diziam sobre o assunto: apresenta-se como um imperativo incontornável, no Jardim de Infância, trabalhar e desenvolver a Inteligência Emocional das crianças. Cristina Reis (2015) aponta a importância destas atividades, já que o uso eficaz das emoções permite que a criança ganhe um maior controlo sobre os seus impulsos, ajudando-a a ser menos agressiva e mais sociável. Expressar de forma correta as suas emoções e saber comunicar aquilo que sente é a primeira etapa no sentido de desenvolver relações mais saudáveis ao longo da vida, baseadas no respeito e na assertividade.

### *Síntese final*

Em suma, tendo em consideração a revisão da literatura e a análise e interpretação das entrevistas, pode dizer-se que:

- a Educação para os Valores é considerada pelas Educadoras uma pedra basilar na vida do Jardim de Infância e deverá estar sempre presente no dia-a-dia das crianças, em todos os jogos e atividades realizados;
- existe a necessidade de que as crianças aprendam a viver em sociedade;

- a atuação pedagógica deve ser orientada no sentido do respeito pelo normativo social e pelo outro, através da promoção de práticas sociais em grupo;
- o trabalho deve ser continuado;
- a Educação para os Valores contribui para uma melhor cidadania, solidariedade, cooperativismo e respeito pela diferença;
- deve ser utilizado o diálogo como forma de análise, de avaliação daquilo que vai acontecendo, dentro e fora da sala;
- o educador deve promover um clima de liberdade onde todos possam formular os seus juízos de valor para tornar mais claro, para cada um e para todos, as suas opiniões;
- a comunicação é um meio de desenvolvimento social, devendo existir um clima de livre expressão;
- é importante existir uma reflexão e análise sobre as ocorrências positivas ou negativas do grupo;
- a evolução do desenvolvimento moral necessita que a criança se descentralize do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, e aprenda a entrar em empatia com o outro, para o compreender e se compreender a si própria e que consiga pôr-se na perspetiva do opositor, ou seja, do outro;
- deve haver discussões em grande grupo sobre excertos de histórias, contemplando a compreensão dos valores presentes e a troca de ideias;
- é importante que o educador proceda a uma caracterização genérica das motivações e necessidades presentes no grupo, conhecendo-as;
- existe uma relação entre a promoção da Educação para os Valores e a gestão de conflitos dentro do grupo;

- verifica-se um impacto positivo da promoção da Educação para os Valores sobre o desenvolvimento das crianças e do grupo;
- o educador deve garantir uma igualdade de oportunidades para cada criança dar a sua opinião, propondo novas formas de contornar os incidentes críticos;
- a interação social nos grupos de iguais e nas famílias expõe a criança a diferentes níveis de raciocínio moral e desenvolve o treino da empatia, possibilitando à criança a compreensão dos seus sentimentos e os dos outros; e
- a expressão das suas emoções e saber comunicar aquilo que sente é a primeira etapa no sentido da criança desenvolver relações mais saudáveis ao longo da vida, baseadas no respeito e na assertividade.



## Capítulo IV - Linhas de orientação para a atuação do educador

Este estudo centra-se na metodologia de investigação sobre a ação e para a ação. Esta opção metodológica deve-se ao facto da investigação acontecer num momento posterior à prática profissional supervisionada com o intuito de melhorar uma prática futura, colmatando uma lacuna da formação detetada num momento posterior à prática.

Este processo cíclico próprio da investigação-ação, metodologia na qual se insere a metodologia adotada, faz com que a ação esteja sempre em momento de reflexão, originando novos projetos. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Esta proposta de linhas de orientação para a atuação do educador centra-se na gestão de conflitos no Jardim de Infância e apresenta algumas soluções. As situações que se sugerem estão inseridas em abordagens que nos conduzem às questões da Educação para os valores, da inteligência emocional e outros. Nessas abordagens foram encontradas algumas linhas de ação que o educador deve adotar na forma como gere situações de conflito e que poderão vir a constituir uma mais-valia para a atuação do educador, na criação de um ambiente educativo facilitador da construção dos princípios éticos e morais das crianças e conduzir a uma atuação pedagógica mais ajustada e correta.

As orientações encontradas poderão ser aplicadas numa prática profissional futura. Esta tem como objetivo alterar o conhecimento pouco fundamentado no momento da prática para o mais próximo possível do ideal, referindo que este último é baseado na bibliografia de referência consultadas e na análise dos resultados das entrevistas realizadas às educadoras.

Estas *Linhas de orientação para a atuação do educador* encontram-se distribuídas pelos seguintes pontos:

## *1. Suportes para a ação educativa*

- a evolução do desenvolvimento moral necessita que a criança se descentralize do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, e aprenda a entrar em empatia com o outro, para o compreender e se compreender a si própria, para conseguir pôr-se na perspetiva do opositor, ou seja, do outro e assim aprenda a viver em sociedade;
- a interação social nos grupos de iguais e nas famílias expõe a criança a diferentes níveis de raciocínio moral e desenvolve o treino da empatia, possibilitando à criança a compreensão dos seus sentimentos e os dos outros;
- a expressão das suas emoções e saber comunicar aquilo que sente é a primeira etapa no sentido de desenvolver relações mais saudáveis ao longo da vida, baseadas no respeito e na assertividade;
- a Educação para os Valores é considerada pelas Educadoras inquiridas uma pedra basilar na vida do Jardim de Infância e deverá estar sempre presente no dia-a-dia das crianças, em todos os jogos e atividades realizados;
- existência de uma relação entre a promoção da Educação para os Valores e a gestão de conflitos dentro do grupo;
- existe a necessidade de que as crianças aprendam a viver em sociedade;
- a comunicação é um meio de desenvolvimento social, devendo existir um clima de livre expressão.

## *2. Orientações para a atuação educativa*

- criar um clima de diálogo e de liberdade onde todos possam formular os seus juízos de valor para tornar mais claro, para cada um e para todos, as suas opiniões;
- promover práticas sociais em grupo;

- a atuação pedagógica deve ser orientada no sentido do respeito pelo normativo social e pelo outro;
- proceder a uma caracterização genérica das motivações e necessidades presentes no grupo, conhecendo-as;
- utilizar o diálogo como forma de análise, de avaliação daquilo que vai acontecendo, dentro e fora da sala;
- analisar e refletir sobre as ocorrências positivas ou negativas do grupo;
- discutir em grande grupo, contemplando a compreensão dos valores presentes e a troca de ideias;
- oferecer uma igualdade de oportunidade para cada criança dar a sua opinião, propondo novas formas de contornar os incidentes críticos; e
- dar uma linha de continuidade ao trabalho desenvolvido

## Considerações Finais

Este relatório foi construído suportado por uma pesquisa bibliográfica que tenta contemplar os autores mais conceituados no campo da educação e pedagogia, mas, sobretudo, teve como grande pilar um contexto de prática real, com todos os agentes e circunstâncias a ele associados. Foi, sobretudo, com base nessa situação real que se trabalhou, por considerar a dinâmica dos conflitos emergentes entre os pares, em contexto de Jardim de Infância, uma temática importante e determinante na gestão da sala e da rotina do grupo. Foi, precisamente, pelo impacto que estes conflitos exercem sobre o grupo e o seu ritmo de aprendizagens, não só científicas como sociais, que se optou por enveredar por este tema.

Tentou-se, dessa forma, não só diagnosticar as circunstâncias em que os conflitos dentro do grupo surgem, mas ir mais além e explicar a sua origem. Afinal, como Duarte (2010) refere, os conflitos ocupam invariavelmente um lugar de destaque na coluna das ocorrências negativas, aquando do registo no Diário de Turma e as próprias crianças apercebem-se da sua importância e impacto na esfera das relações pessoais e interpessoais, dentro do grupo. Incidentes como gozar, insultar e mentir sobre o outro, não cumprir as regras da turma, a ocorrência de agressões físicas e verbais ou a impossibilidade de trabalhar por causa do barulho feito pelos outros surgem como sendo alguns dos aspetos mais vezes registados em Diário de Turma [Duarte (2010)].

Como ultrapassar, então, estas situações, desencadeadoras de atritos e desentendimentos entre as crianças, as quais exigem a intervenção do/a educador/a para as cessar, suspendendo, muitas vezes, as atividades pedagógicas e perturbando a dinâmica da sala?

Autores como Piaget e Kohlberg, citados por vários autores, colocam a tónica dessa questão no desenvolvimento da moralidade, através do qual a criança adquire e/ou aperfeiçoa as suas noções de justiça e de moral e equilibra os seus valores, conseguindo conciliar os seus interesses e bem-estar próprios com os direitos dos que o rodeiam. A moral surge, assim, como sendo o princípio fundamental que subjaz ao normativo social e às relações dentro da comunidade.

Além da moralidade e, acima de tudo, aliada a ela surge a capacidade de reconhecer e saber lidar com os seus próprios sentimentos e a habilidade de conseguir identificar os sentimentos dos outros, aprendendo também a lidar com eles. É, por isso, no Jardim de Infância que devemos iniciar as crianças no caminho do desenvolvimento de sentimentos de empatia, promovendo o seu capital emocional e tornando-as emocionalmente inteligentes. Para Goleman (1998), a chave do sucesso, mais do que ter um Q.I. elevado, passa por beneficiar de uma Inteligência Emocional desenvolvida. É ela que nos faz saber ajustar o que sentimos às ações que temos; é graças a ela que conseguimos controlar os nossos impulsos e, muitas vezes, resistir à tentação de uma satisfação imediata, em função de um bem maior.

Todas estas questões filosóficas, que contemplam valores tão nobres e distintos como os da justiça, moralidade e respeito pelo outro e pelos seus sentimentos confluem, portanto, numa questão essencial: é necessário ensinar às crianças a pensar por si, a debater, a analisar-se a si, aos outros e às situações, a refletir, a defender o seu ponto de vista, mas também a saber respeitar as posições dos outros... em suma, é necessário fazer filosofia com as crianças. Lipman (s/d) sabia disso e propôs, através do seu programa Filosofia para Crianças, um conjunto de atividades que auxiliam o/a educador/a nessa tarefa. Os valores mais importantes a serem passados às crianças e as questões mais pertinentes para analisar e refletir em grupo são, assim, transmitidos através de histórias, onde os protagonistas atravessam situações com as quais estas se identificam.

A teoria que fundamentou este estudo foi um contributo importante para a aquisição de conhecimentos que foram basilares para passar à próxima etapa do relatório. Esta diz respeito ao estudo empírico, através do qual se pretendeu perceber, junto de alguns dos intervenientes pedagógicos do campo educativo do Pré-Escolar, a sua perceção e metodologia de trabalho face à gestão de conflitos.

A partir das entrevistas realizadas a duas Educadoras de Infância titulares de salas, foi possível retirar várias conclusões que, não só vêm corroborar a pesquisa bibliográfica feita sobre o tema, como se apresentam como sendo de extrema utilidade numa ação educativa futura, permitindo produzir uma mudança positiva na realidade existente - não

nos esqueçamos que este estudo sempre teve uma natureza de Investigação-Ação (investigar sobre e para a ação).

As ideias principais a reter com este estudo estão relacionadas com a evolução do desenvolvimento moral. A criança necessita de se descentralizar do seu narcisismo, defensivo ou agressivo, e aprender a entrar em empatia com o outro, para o compreender e se compreender a si própria, para conseguir pôr-se na perspetiva do opositor, ou seja, aprender a viver em sociedade.

A expressão que a criança faz das suas emoções, ou seja, o facto de ela conseguir reconhecer e comunicar aquilo que sente é a primeira etapa no sentido de desenvolver relações mais saudáveis ao longo da vida, baseadas no respeito e na assertividade. Assim, a Educação para os Valores é considerada pelas Educadoras inquiridas uma pedra basilar na vida do Jardim de Infância e deverá estar sempre presente no dia-a-dia das crianças, em todos os jogos e atividades realizados. Isto, porque existe uma relação positiva entre a promoção da Educação para os Valores e a gestão de conflitos dentro do grupo. O desenvolvimento desta área pretende, portanto, que as crianças aprendam a viver em sociedade, sendo a comunicação um meio de desenvolvimento social, devendo existir, dentro da sala do Jardim de Infância, um clima de livre expressão.

Uma vez que o profissional de educação tenha conhecimento deste leque de noções importantes, será mais fácil orientar a sua prática educativa no sentido de promover o desenvolvimento de cidadãos justos, corretos, moralmente equilibrados, críticos, expressivos, compreensivos, que se relacionam positivamente com o outro, capazes de reconhecer os seus sentimentos, controlar os impulsos e ajustar as suas ações àquilo que estão a sentir e competentes a criar sentimentos de empatia por aqueles que os rodeiam. Verifica-se assim que os conflitos poderão ser minimizados, através de estratégias que podem ser consideradas de prevenção. Esta atitude não deverá conduzir à não existência de conflitos, mas sim à sua resolução num clima de participação reflexiva que conduza ao desenvolvimento de competências sociais do grupo.

Algumas dessas estratégias passam por:

- criar um clima de diálogo e de liberdade onde todos possam formular os seus juízos de valor para tornar mais claro, para cada um e para todos, as suas opiniões;

- utilizar o diálogo como forma de análise, de avaliação daquilo que vai acontecendo, dentro e fora da sala;
- discutir em grande grupo, contemplando a compreensão dos valores presentes e a troca de ideias;
- oferecer uma igualdade de oportunidade para cada criança dar a sua opinião, propondo novas formas de contornar os incidentes críticos; e
- dar uma linha de continuidade ao trabalho desenvolvido.

Por fim, é importante ter algumas ideias em mente, se quisermos ser bons profissionais em contexto de Jardim de Infância. Devemos sempre acreditar, ter fé, paciência, perseverança e saber esperar. No processo de formar cidadãos eticamente responsáveis e ponderados haverá, certamente, progressos e retrocessos. Como Duarte (2010) diz, devemos dar a todos e a cada um o tempo necessário para crescerem. É preciso insistir, mesmo que a curto prazo não consigamos ver progressos positivos no grupo. Devemos continuar a analisar as situações e os seus intervenientes, a debater sobre elas, a falar, a experimentar soluções e a dar novas oportunidades.

É essa a chave para, no futuro, construirmos uma sociedade mais justa e fazermos do mundo um sítio mais correto, equilibrado e agradável para se viver!

## Referências Bibliográficas

Araújo, U. (1996). *Moralidade e Indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano in Indisciplina na Escola - Alternativas Teóricas e Práticas*. Disponível em [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=HmoRkcRLzqIC&oi=fnd&pg=PA103&dq=regras+no+pr%C3%A9-escolar&ots=InrCbMHbkF&sig=K4uAZ01I4jpHcX\\_kWFw6rBT7ktY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=regras%20no%20pr%C3%A9-escolar&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=HmoRkcRLzqIC&oi=fnd&pg=PA103&dq=regras+no+pr%C3%A9-escolar&ots=InrCbMHbkF&sig=K4uAZ01I4jpHcX_kWFw6rBT7ktY&redir_esc=y#v=onepage&q=regras%20no%20pr%C3%A9-escolar&f=false)

Bataglia, P., Morais, A., & Lepre, R. (2010). *A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n1/04.pdf>

Carvalho, F. (2011). *Kohlberg e a Formação Moral*. Disponível em <http://frankvcarvalho.blogspot.pt/2011/06/kohlberg-e-formacao-moral.html>

Casanova, R. (2011). *O desenvolvimento moral segundo Piaget*. Disponível em <http://www.bigmundoinfantil.com/2011/05/o-desenvolvimento-moral-segundo-piaget.html>

Coutinho, T. (2009). *Construção de conteúdos multimédia em ambiente de e-learning*. Relatório de Estágio. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2073/1/21668\\_ulfp034617\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2073/1/21668_ulfp034617_tm.pdf)

Dinis, C. (2011). *O que é a Filosofia para Crianças: programa de Matthew Lipman*. Disponível em [https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Carlos%20Dinis.pdf](https://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/1319/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Carlos%20Dinis.pdf)

Duque, C. (2006). *Desenvolvimento moral: perspectiva de Kohlberg*. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/2437365/Desenvolvimento-Moral-Kohlberg#>

Emídio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). *Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar*. Disponível em [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312008000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312008000300010&script=sci_arttext)

Fernandes, A. (2006). *Projeto Ser Mais - Educação para a Sexualidade online: a investigação-ação como metodologia*. Dissertação submetida à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf)

Fini, L. (1991). *Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg*. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9127/10679>

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para educação pré-escolar*. Mestrado em Desenvolvimento Infantil e



Educação de Infância. Disponível em [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_0\\_2\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afolque.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_0_2_infl_vigostky_pre_afolque.pdf)

Folque, M. (Ed.). (2012). *O aprender a aprender no Pré-Escolar: o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (pp 96 a 99, pp 183 a 193 e pp 360 a 372). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian para a Ciência e a Tecnologia.

Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Disponível em <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>

Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional - A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Disponível em <http://alma-da.org/RHL/4.pdf>

Moita, M. (Ed.). (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (1.<sup>a</sup> edição, pp 20 a 22). Lisboa: APEI.

Morgado, J. (Ed.). (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão* (1.<sup>a</sup> edição, pp 82 a 86). Lisboa: Editorial Presença.

Muraro, D. (2009). *Filosofia para Crianças - educação para o pensar*. Disponível em [http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=113&Itemid=99](http://www.philosletera.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=99)

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2008). *A escola vista pelas crianças* (pp. 35 a 38). Porto: Porto Editora.

Pieretti, J. (2010). *Da heteronomia à autonomia: ambiente escolar e o desenvolvimento moral*. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25211/000752165.pdf?sequence=1>

Quaresma, V. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>

Queiroz, S., Ronchi, J., & Tokumaru, R. (2009). *Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: uma reflexão Kantiana*. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000100010&script=sci_arttext)

Reis, C. (2015). *Estimular a inteligência emocional em crianças*. Disponível em <http://uptolisbonkids.com/2015/05/12/estimular-a-inteligencia-emocional-em-criancas/>

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, Sin mes, (5) 127-142. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900507>

Silva, M., (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silveira, R. (2011). *Programa de Filosofia para Crianças de Matthew Lipman: uma concepção liberal da educação.* Disponível em <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1454>

Duarte, S. (2010). O Conselho de Cooperação Educativa como eixo central de desenvolvimento moral do grupo . Centro de recursos do MEM

Sobrinho, R. (2014). *Metodologias de Investigação com Crianças: outros mapas, novos territórios para a infância.* Disponível em <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Roberto%20Sanches%20Mubarak%20Sobrinho.pdf>

Souza, T. (2013). *O ensino de Filosofia para Crianças na perspectiva de Matthew Lipman.* Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/taniasouza.pdf>

## Apêndices

### Apêndice I - Guião da entrevista às Educadoras

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
I	Legitimar a entrevista	Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista
	Motivar a entrevistada	Motivação da entrevistada	Sublinhar a importância da participação da entrevistada para a realização do estudo
		Temática	Informar a entrevistada sobre a temática e o objetivo do trabalho de investigação
	Obter autorização para a gravação da entrevista	Obtenção de autorização para a gravação da entrevista	Desenvolver um clima de confiança e empatia  Assegurar a confidencialidade e anonimato das informações prestadas  Informar que posteriormente poderá ter acesso à transcrição da entrevista
II	Averiguar o tempo de exercício de funções como educadora de infância	Experiência profissional	“Qual é a sua formação profissional?”  “Há quantos anos exerce a sua função como educadora de infância?”  “Qual é o modelo curricular que utiliza?”
III	Compreender a postura da educadora de infância perante a educação para os valores	Definição de educação para os valores	“Na sua opinião, o que é a educação para os valores, no Jardim de Infância?”
		Importância atribuída à área	“Que importância atribui à educação para os valores para a formação integral da criança?”
	Verificar a frequência e exploração da educação para os valores na sala de Jardim de Infância	Frequência de atividades que contemplem os valores na sala de Jardim de Infância	“De que forma a educação para os valores está contemplada no seu projeto de sala?”  “Que momentos, recursos e/ou instrumentos utiliza na promoção desta área?”
	Averiguar o impacto da	Relação entre a educação para os	“Quais as repercussões da sua

	educação para os valores na gestão de conflitos no seio do grupo de crianças	valores e a gestão de conflitos	atuação, no domínio da educação para os valores, nas interações entre as crianças do grupo?"
	Compreender as dificuldades sentidas ao dinamizar atividades relacionadas com a educação para os valores	Dificuldades sentidas na dinamização de atividades relacionadas com os valores  Sugestões para minimizar ou extinguir as dificuldades	"Que dificuldades sente na gestão do grupo de crianças no que se refere a esta temática?"  "O que poderia ser feito para melhorar essa situação?"
IV	Conhecer o assunto sugerido pela entrevistada	Assunto sugerido pela entrevistada	"Se considerar pertinente, pode acrescentar alguns aspetos ou informações ao seu testemunho que não tenham sido mencionados"
	Agradecer a indispensável colaboração	Agradecimento à indispensável colaboração da entrevistada	"Muito obrigada pela sua colaboração, neste estudo"

### *Apêndice II - Guião da entrevista aos Especialistas*

Bloco	Objetivos específicos	Tópicos	Formulário de perguntas
I	Legitimar a entrevista  Motivar o entrevistado  Obter autorização para a gravação da entrevista	Legitimação da entrevista  Motivação do entrevistado  Temática  Obtenção de autorização para a gravação da entrevista	Legitimar a entrevista  Sublinhar a importância da participação do entrevistado para a realização do estudo  Informar o entrevistado sobre a temática e o objetivo do trabalho de investigação  Desenvolver um clima de confiança e empatia  Assegurar a confidencialidade e anonimato das informações prestadas  Informar que posteriormente poderá ter acesso à transcrição da entrevista
II	Averiguar a formação académica e não académica do entrevistado	Dados profissionais  Experiência profissional e formação contínua na área	"Qual é a sua profissão e há quanto tempo a exerce?"  "Qual é a sua formação nesta área?"  "Em que projetos, ações e

			formações, relacionados com a temática, participou direta ou indiretamente?”
III	Averiguar a posição do entrevistado face à educação para os valores, no Jardim de Infância	A educação para os valores no Jardim de Infância	<p>“Defina educação para os valores”</p> <p>“Na sua opinião, o que é a educação para os valores, em contexto de Jardim de Infância?”</p> <p>“Que importância atribui a essa área na formação integral da criança?”</p> <p>“Qual o impacto que esta educação pode surtir nos conflitos passíveis de existir no seio do grupo?”</p>
IV	<p>Compreender os condicionalismos existentes em relação à educação para os valores, por parte das educadoras</p> <p>Conhecer sugestões que melhorem as práticas profissionais</p>	<p>Constatações do entrevistado acerca da educação para os valores na atuação pedagógica</p> <p>Sugestões enumeradas pelo entrevistado</p>	<p>“Quais os condicionalismos que podem influenciar a atitude das educadoras perante a educação para os valores?”</p> <p>“Como ultrapassar esses condicionalismos?”</p>
V	Averiguar de que forma pode a educação para os valores fortalecer a gestão de conflitos no grupo	Estratégias apresentadas pelo entrevistado para conciliar a educação para os valores com a gestão de conflitos no seio do grupo	“Que estratégias podem as educadoras utilizar para que a educação para os valores influencie positivamente os conflitos, no grupo?”
VI	<p>Conhecer o assunto sugerido pelo entrevistado</p> <p>Agradecer a indispensável colaboração</p>	<p>Assunto sugerido pelo entrevistado</p> <p>Agradecimento à indispensável colaboração do entrevistado</p>	<p>“Se considerar pertinente, pode acrescentar alguns aspetos que não tenham sido mencionados”</p> <p>“Muito obrigada pela sua colaboração, neste estudo”</p>

### *Apêndice III - Análise ao conteúdo das entrevistas*

Bloco	Categorias	Subcategorias	Indicadores/Unidades de Registo	Frequência
II	Atuação Educativa	Modelo Curricular	<p>“Não sou fã de nenhum [...] completamente só por uma linha”.</p> <p>“Tento [...] aproveitar o bom de cada um e conjugar”.</p> <p>“Tento [...] que os miúdos participem, que venham deles os interesses”.</p>	<p>F.</p> <p>F.</p> <p>F.</p>

			“Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna”.	C.
III	Educação para os valores	Definição	“Representa aquilo que [...] fazemos no dia-a-dia”.	F.
			“É sermos aquilo que somos e aquilo em que cada um acredita”.	F.
			“Constitui uma atividade transversal, que está presente em todas as atividades”.	C.
			“Pretende-se que [...] aprendam a viver em sociedade”.	C.
		Importância	“Irá contribuir para uma melhor cidadania, solidariedade, cooperativismo e respeito pela diferença”.	C.
		Frequência	“Está intrínseco em todas as áreas [...] está sempre na base”.	F. e C.
			“É diário”.	F. e C.
		Instrumentos/ momentos	“Utilizo muito [...] conversar com eles”.	F.
			“Analisarmo-nos e avaliarmo-nos perante aquilo que vai acontecendo, dentro e fora da sala”.	F.
			“Nas notícias”.	F.
			“As próprias histórias”.	F.
			“Ver [...] o dia-a-dia, o que cada um pode estar a melhorar ou não”.	F.
			“No momento coletivo da manhã «contar, mostrar, escrever»”.	C.
			“As comunicações das crianças, quer individuais, quer de projetos”.	C.
			“O «Diário de Turma» [...] nas colunas do «Gostámos» ou «Não gostámos»”.	C.
			“A «Reunião de Conselho», onde as 4 colunas do Diário [...] são objeto de reflexão e análise”.	C.
			“Eles vão conseguindo [...] analisar-se uns aos outros, dizer aquilo que corre bem, que corre mal e arranjar soluções”.	F.
		Relação com a gestão de conflitos no grupo	“Todas as crianças [...] dão a sua opinião, no sentido de ajudar os colegas, propondo-lhe novas formas de contornar os incidentes mais críticos”.	C.
		Dificuldades	“Quando há crianças incluídas no nosso grupo [com]	F.

			determinadas problemáticas ou do ensino especial”.	
			“Em termos de apoio, temos muito pouco, na sala”.	F.
			“Este menino tem um apoio do ensino especial de hora e meia [risos] semanal”.	F.
		Sugestões para minimizar as dificuldades	“Não há muito a fazer”.	
			“Era aquela criança ter mais apoios”.	